

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 24

Том 1



Видавничий дім
«Гельветика»
2020

Головний редактор:

Терешкінас Артурас – доктор соціальних наук, професор, професор кафедри соціології Університету імені Вітовта Великого (Каунас, Литовська Республіка)

Члени редакційної колегії:

Байша Кіра Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Херсонського національного технічного університету

Благун Наталія Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Богуш Людмила Андріївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри менеджменту Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука

Бочелюк Віталій Йосипович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Запорізького національного технічного університету

Кочарян Артур Борисович – кандидат педагогічних наук, доцент, радник Міністра освіти і науки України

Невмержицька Олена Василівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Пермінова Владислава Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування Чернігівського національного технологічного університету

Пушкарьова Тамара Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор, начальник відділу проектного управління ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України

Шапошникова Ірина Василівна – доктор соціологічних наук, професор, декан соціально-психологічного факультету Херсонського державного університету

Алісаускіене Мілда – доктор соціальних наук, професор, завідувач кафедри соціології Університету імені Вітовта Великого (Каунас, Литовська Республіка)

Гражієне Віталія – доктор педагогічних наук, завідувач відділу якості освіти Вільнюської академії мистецтв (Вільнюс, Литовська Республіка)

Конрад Яновський – PhD, ректор Економіко-гуманітарного університету у Варшаві (Варшава, Республіка Польща)

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 № 6 від 29.06.2020 року)

**Журнал включено до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б»)
у галузі педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна освіта,
013 – Початкова освіта, 014 – Середня освіта, 015 – Професійна освіта
(за спеціальностями), 016 – Спеціальна освіта)
відповідно до Наказу МОН України від 14.05.2020 № 627 (додаток 2)**

**Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus International
(Республіка Польща)**

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

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

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Ажиппо О.Ю., Проценко У.М.

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ФІЗКУЛЬТУРНОГО ПРОФІЛЮ НА ТЕРЕНАХ УКРАЇНИ (20-70 РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)..... 9

Батарейна І.О.

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ..... 14

Вихрущ В.О.

ПРЕДМЕТНИЙ КЛАС ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН
У КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ П. КАПТЕРЄВА 18

Ворона Л.І.

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ –
СПОСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗАКЛАДУ..... 25

Domańska Joanna M.

THE GENESIS AND DEVELOPMENT OF ORPHANAGES IN POLAND UNTIL 1989..... 30

Лялюк Г.М.

ІДЕЇ КОРДОМЕДІЙНОСТІ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ-СИРИТ..... 39

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

Архіпова Т.Л., Гоменюк З.П., Архіпова К.С.

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ:
МОВНА ЧИ МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНЦІЇ..... 44

Білошицький В.В., Кириченко В.М., Дмитренко С.М., Яковлів В.Л., Коновалов Д.О.

ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
РЕКРЕАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ..... 48

Бобир О.І.

КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ
«ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНЕ СВІТОБАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ХУДОЖНИКІВ»..... 53

Бондаренко А.В.

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ-СЕМІОТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА..... 57

Гайдай І.О.

МОВНА ПРОФЕСІЙНА ТА ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА
ФАХІВЦІВ ІЗ ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ В УКРАЇНІ..... 61

Гелеш А.В.

МАТРИЦЯ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ЕКСПЕРТА
З АКРЕДИТАЦІЇ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ..... 67

Ігнатська Я.В.

ФЕСТИВАЛЬНО-КОНКУРСНИЙ РУХ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ
КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА..... 71

Кириченко Т.О., Рідель Т.М.

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
З ВИКОРИСТАННЯМ CLIL ТЕХНОЛОГІЇ..... 76

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Гноєвська О.Ю.

РЕЗУЛЬТАТИ ФОРМУВАННЯ КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ІНТЕГРОВАНОЮ ТА (АБО) ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ..... 80

Дутковська Р.В.

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ
ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ, ЯКІ НАВЧАЮТЬСЯ ІНДИВІДУАЛЬНО..... 86

Лещій Н.П.

ВПЛИВ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ЗАНЯТЬ НА ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ СТАН
КАРДІОРЕСПІРАТОРНОЇ СИСТЕМИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО
ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ..... 91

Мартинюк Т.А.

СУТНІСТЬ АНІМАЦІЙНОГО ПІДХОДУ В КОНТЕКСТІ РОБОТИ З МОЛОДДЮ З ІНВАЛІДНІСТЮ..... 96

Полупанова Я.М.

НАПРЯМИ ДІЯЛЬНОСТІ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ
НА ЕТАПІ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНИ 101

Ферт О.Г.

ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ІНКЛЮЗІЇ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ..... 106

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Борейчук Д.Г.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ
ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ..... 110

Василиків І.Б.

ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ
ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... 115

Вихор В.Г.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ
ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДІЛОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ..... 119

Головченко Г.О.

АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД КОРПОРАТИВНОГО НАВЧАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТЕЙ..... 125

Гончарук О.В.

ІНТЕГРАТИВНА ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ В ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЯ ДІТЕЙ..... 131

Гречаник Н.І.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ
ШКОЛИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ: ПРОГРАМА ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ..... 137

Гуменна О.А.

РОЗРОБЛЕННЯ ПРОГРАМ ПОДВІЙНИХ/СПІЛЬНИХ СТУПЕНІВ:
ІНСТИТУЦІЙНИЙ РІВЕНЬ..... 143

Гуменюк В.В.

СУТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СКЛАДНИКА ТА ПЕДАГОГІЧНІ ФУНКЦІЇ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МЕДИЦИНИ..... 147

Данильченко О.Д.

УПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У ДОЗВІЛЛЄВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК НАУКОВА І ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА..... 152

Дяченко А.В.

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ ХУДОЖНЬОГО ПРОЄКТУВАННЯ
У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ НАЦІОНАЛЬНОГО ДИЗАЙНУ..... 156

Єсіпова О.О.

МОДЕЛЬ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ
КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН..... 163

Заслужена А.А., Мірошник С.О.

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ПЛЮРИЛІНГВАЛЬНОГО ПІДХОДУ
В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ..... 169

Зеленська Л.Д., Попова О.В., Шарапова О.В.

СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ
ЗІ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ ДЛЯ ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ
ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПОЛІЦІАНТІВ..... 173

Капінус О.С. СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ.....	180
Кисла О.Ф., Коваль В.О. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	184
Кіндрат П.В. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ СЕРЕД СТУДЕНТІВ ІТ-СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	189
Ковальська В.С. ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СТАНОВЛЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА.....	194
Крикун В.Д., Прокопенко А.А. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ВІЙСЬКОВОГО УПРАВЛІННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	198
Левко М.І. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТРАДИЦІЙНИХ І НЕТРАДИЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ КУРСАНТІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	204
Лю Мейхуань, Кравченко Г.Ю. ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ І ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ В УНІВЕРСИТЕТАХ КИТАЮ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ.....	209
РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Могилка О.П. СИСТЕМА СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ ДЛЯ ПІДЛІТКІВ – СПОЖИВАЧІВ НАРКОТИКІВ У ЦЕНТРАХ ДЕННОГО ПЕРЕБУВАННЯ.....	216
Рідкодубська Г.А. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ.....	221
Сидорук І.І. ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ОНЛАЙН-СЕРВІСУ LEARNINGAPPS.....	226
Суліцький В.В., Конопацька Ю.В. СОЦІАЛЬНІ РИЗИКИ ПОВТОРНОЇ ЗЛОЧИННОСТІ ПІДЛІТКІВ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ У КОНФЛІКТІ ІЗ ЗАКОНОМ.....	231
Черниш О.О. ОСНОВНІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ОСОБИСТОСТІ.....	236
РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ	
Ісаєв М.А. СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	240
РОЗДІЛ 7. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Миськова Н.М. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	244
РОЗДІЛ 8. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ	
Власко С.В., Шемчук В.А., Корнієнко О.Д., Трищун Р.М., Василенко М.М. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАХОДІВ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТРАВМАТИЗМУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ, ЯКІ ЗАЙМАЮТЬСЯ АРМСПОРТОМ.....	248
НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....	253

CONTENTS

SECTION 1 . GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Azhyppo O.Yu., Protsenko U.M.HISTORICAL ASPECTS OF HIGHER PHYSICAL EDUCATION PROFILE FORMATION
ON THE TERRITORY OF UKRAINE (20–70 YEARS OF THE XX CENTURY).....9**Batareina I.O.**

ORGANIZATIONAL FORMS OF MORAL EDUCATION.....14

Vykhruhshch V.O.SUBJECT CLASS AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON
IN THE CULTURAL AND ANTROPOLOGICAL CONCEPT OF P. KAPTEREV18**Vorona L.I.**MONITORING THE QUALITY OF EXTRACURRICULAR EDUCATION
A WAY TO IMPROVE THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE INSTITUTION.....25**Domańska Joanna M.**

THE GENESIS AND DEVELOPMENT OF ORPHANAGES IN POLAND UNTIL 1989.....30

Lialiuk H.M.THE IDEAS OF CORDOS-MEDIATION IN THE EDUCATION
OF ORPHAN CHILDRENS.....39

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

Arkhipova T.L., Homeniuk Z.P., Arkhipova K.S.

FRENCH DISTANCE LEARNING: LANGUAGE OR SPEECH COMPETENCE.....44

Biloshytskyi V.V., Kyrychenko V.M., Dmytrenko S.M., Yakovliv V.L., Konovalov D.O.DETERMINATION OF THE CONTENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES
OF RECREATIONAL ACTIVITY OF SPECIALISTS IN PHYSICAL EDUCATION.....48**Bobyry O.I.**COMPONENT-STRUCTURAL ANALYSIS OF THE PHENOMENON
“THE ARTISTIC AND AESTHETIC MINDSET OF WOULD-BE ARTISTS”.....53**Bondarenko A.V.**FORMATION OF ARTISTIC-SEMIOTIC COMPETENCE
OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART.....57**Haidai I.O.**LANGUAGE PROFESSIONAL AND PRACTICAL TRAINING
OF APPLIED LINGUISTICS IN UKRAINE.....61**Helesh A.V.**MATRIX OF FORMATION OF MANAGEMENT COMPETENCIES
OF THE EXPERT ACCREDITATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS.....67**Ihnatieva Ya.V.**FESTIVAL AND COMPETITION MOVEMENT AS A MEANS
OF EDUCATION OF MUSIC AND AESTHETIC CULTURE
OF THE FUTURE TEACHER OF MUSIC ART.....71**Kyrychenko T.O., Ridel T.M.**FOREIGN LANGUAGES TEACHING TO ECONOMICS STUDENTS
WITH THE IMPLEMENTATION OF CLIL TECHNOLOGY.....76

SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY

Hnoievska O.Yu.THE RESULTS OF THE FORMATION OF CORRECTIONAL
AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS
WITH INTEGRATED AND (OR) INCLUSIVE FORM OF EDUCATION.....80**Dutkovska R.V.**RESEARCH METHODOLOGY OF LEARNING OUTCOMES
OF CHILDREN WITH COGNITIVE IMPAIRMENT, WHO LEARN INDIVIDUALLY.....86

Leshchii N.P. INFLUENCE OF PHYSICAL AND HEALTH TREATMENT ON THE FUNCTIONAL CONDITION OF THE CARDIACRESPIRATORY SYSTEM OF YOUNGER CHILDREN WITH COMPLEX DEVELOPMENTAL DISORDERS.....	91
Martyniuk T.A. THE ESSENCE OF THE ANIMATION APPROACH IN THE CONTEXT OF WORKING WITH YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES.....	96
Polupanova Ya.M. DIRECTIONS OF ACTIVITY OF INCLUSIVE-RESOURCE CENTERS AT THE STAGE OF REFORMING THE EDUCATIONAL SYSTEM OF UKRAINE.....	101
Fert O.H. PRACTICAL PRINCIPLES OF INCLUSION OF CHILDREN WITH VIOLATIONS OF MENTAL DEVELOPMENT.....	106
SECTION 4. THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL TRAINING	
Boreichuk D.H. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF ORGANIZATIONAL CULTURE TO FUTURE BORDER GUARD OFFICERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.....	110
Vasylykiv I.B. AN ORGANIZATION OF DISTANCE LEARNING WITH USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES FOR FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....	115
Vykhor V.H. THE USE OF TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN THE STUDY OF BUSINESS UKRAINIAN IN HIGH SCHOOL.....	119
Holovchenko H.O. AMERICAN EXPERIENCE IN ON-THE-JOB DEVELOPMENT OF MEDIA COMPETENCE.....	125
Honcharuk O.V. INTEGRATIVE ART AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGY IN PREPARATION OF THE FUTURE TEACHER TO THE ORGANIZATION OF CHILDREN'S LEISURE.....	131
Hrechanyk N.I. CREATING THE CULTUROLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN PROFESSIONAL TRAINING: PROGRAM OF FORMATIVE EXPERIMENT.....	137
Humenna O.A. DEVELOPMENT OF DOUBLE/JOINT DEGREE PROGRAMS: INSTITUTIONAL LEVEL.....	143
Humeniuk V.V. THE ESSENCE OF PEDAGOGICAL COMPONENT AND PEDAGOGICAL FUNCTIONS IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE MASTERS OF MEDICINE.....	147
Danylchenko O.D. INTRODUCTION OF HEALTH CARE TECHNOLOGIES IN LEISURE ACTIVITIES OF STUDENTS AS A SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PROBLEM.....	152
Diachenko A.V. USE OF INNOVATIVE METHODS OF ARTISTIC DESIGN IN THE PROCESS OF TRAINING NATIONAL DESIGN SPECIALISTS.....	156
Yesipova O.O. MODEL OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF FUTURE ENGINEERS-EDUCATIONALISTS OF COMPUTER PROFILE IN THE PROCESS OF STUDYING OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES.....	163
Zasluzhena A.A., Miroshnyk S.O. USE OF ELEMENTS OF THE PLURILINGUAL APPROACH IN THE STUDY OF SPANISH AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE.....	169
Zelenska L.D., Popova O.V., Sharapova O.V. CREATING AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS WITH SPECIFIC TRAINING CONDITIONS FOR EFFECTIVE FORMATION OF FUTURE POLICE OFFICERS' LEGAL CULTURE.....	173

Kapinus O.S. SYSTEMATIC APPROACH TO FORMATION OF PROFESSIONAL SUBJECTIVITY OF FUTURE OFFICERS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE.....	180
Kysla O.F., Koval V.O. PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR THE FORMATION OF CIVIL RESPONSIBILITIES OF YOUNG LEARNERS.....	184
Kindrat P.V. PECULIARITIES OF CAREER GUIDANCE AMONG IT SPECIALITIES STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	189
Kovalska V.S. PERSPECTIVES FOR THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF FORMATION OF THE INFORMATION SOCIETY.....	194
Krykun V.D., Prokopenko A.A. DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MILITARY MANAGEMENT MASTERS USING DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES.....	198
Levko M.I. PECULIARITIES OF APPLYING CONVENTIONAL AND UNCONVENTIONAL TEACHING METHODS IN TRAINING CADETS OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	204
Liu Meikhuan, Kravchenko H.Yu. FORMATION OF SPIRITUAL VALUES AND SPIRITUAL CULTURE AT CHINA UNIVERSITIES: THEORETICAL ASPECTS.....	209
SECTION 5. SOCIAL PEDAGOGY	
Mohylka O.P. SYSTEM OF SOCIAL SERVICES FOR TEENAGERS-DRUG USERS IN CENTERS OF DAY CENTERS.....	216
Ridkodubaska H.A. METHODS OF FORMING CREATIVE ABILITIES IN FUTURE SOCIAL WORKERS.....	221
Sydooruk I.I. FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF STUDENTS WITH THE HELP OF ONLINE SERVICE LEARNINGAPPS.....	226
Sulitskyi V.V., Konopatska Yu.V. SOCIAL RISKS OF ADULT REPEATED CRIME OF ADOLESCENTS IN CONFLICT WITH THE LAW.....	231
Chernysh O.O. MAIN ASPECTS OF THE INFLUENCE OF SOCIAL NETWORKS ON THE SOCIALIZATION OF PERSONALITY.....	236
SECTION 6. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION MANAGEMENT	
Isaiev M.A. QUALITY MANAGEMENT SYSTEM FOR TRAINING FUTURE SPECIALISTS MAJORING IN FINANCE AND ECONOMICS.....	240
SECTION 7. PRESCHOOL PEDAGOGY	
Myskova N.M. FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION.....	244
SECTION 8. LEARNING THEORY	
Vlasko C.V., Shemchuk V.A., Korniienko O.D., Trishchun R.M., Vasylenko M.M. COMPETENCE APPROACH TO THE ORGANIZATION OF EVENTS AND PREVENTION OF ACCIDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF APPLICANTS FOR HIGHER EDUCATION, WHO ARE ENGAGED IN ARMWRESTLING.....	248
A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....	253

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ФІЗКУЛЬТУРНОГО ПРОФІЛЮ НА ТЕРЕНАХ УКРАЇНИ (20-70 РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

HISTORICAL ASPECTS OF HIGHER PHYSICAL EDUCATION PROFILE FORMATION ON THE TERRITORY OF UKRAINE (20–70 YEARS OF THE XX CENTURY)

У статті висвітлюються основні історичні аспекти становлення системи кадрів фізкультурного профілю в Україні у 20-70 роки ХХ століття. Протягом історичного розвитку педагогічної думки проблема професійної підготовки, підвищення кваліфікації фахівців у галузі фізичного виховання набувала важливості та актуальності. Адже саме викладач чи інструктор був ключовою фігурою у процесі збереження та зміцнення здоров'я студентської молоді, її орієнтації на фізичне удосконалення, здоровий спосіб життя, ціннісне ставлення до власного здоров'я як надбання цілої нації. Критичне переосмислення історичного досвіду і творче використання надбань минулого в підготовці фізкультурних кадрів є і сьогодні актуальним для функціонування дієвої системи фізичного виховання підростаючого покоління. Аналіз наукової літератури доводить, що власне суспільне життя та соціальне замовлення спричинили ґрунт для створення й становлення профільних вищих навчальних закладів в Україні. Задля поживлення роботи в царині фізичного виховання, фізичної культури та популяризації спорту в Україні були об'єднані зусилля державних органів влади – Наркомосу, Наркомздраву, Вищої ради фізичної культури. Для посилення роботи в галузі фізичного виховання та фізичної культури активізується робота ЗМІ, створюються спеціальні часописи, у яких надається конкретна дієва допомога усім, хто займається спортивно-оздоровчою роботою. Дослідженням встановлено політичні, оборонні, оздоровчі, суспільні чинники впливу на створення профільних фізкультурних вищих навчальних закладів у ХХ столітті. Здійснений нами аналіз суспільно-історичних та економічних умов становлення системи підготовки кадрів фізичного виховання та спорту в Україні у 20-70 роках ХХ століття дає підстави стверджувати, що досліджуваний період був плідним щодо розвитку як закладів фізичної культури, так і їхнього науково-методичного забезпечення. Не дивлячись на значну мілітаризацію навчально-виховного процесу у сфері фізичної культури та спорту, все ж спостерігається кардинальне зростання кількості людей різного віку, що беруть участь у спортивно-оздоровчій діяльності, займаються різноманітними видами спорту, зростає кількість дітей, що активно займаються фізичною культурою та спортом.

Ключові слова: навчальний заклад, система підготовки, кадрове забезпечення, фахівці з фізичного виховання і спорту, здоровий спосіб життя.

The article highlights the main historical aspects of the physical education personnel system formation in Ukraine in the 20-70 years of the twentieth century. During the historical development of pedagogical thought, the problem of professional training, advanced training of specialists in the field of physical education has become important and relevant. After all, the teacher or instructor was a key figure in the process of preserving and strengthening the health of youth, their focus on physical improvement, healthy lifestyle, values of their own health as the property of the whole nation. Critical rethinking of historical experience and creative use of the achievements of the past in the training of physical education personnel is still relevant today for the functioning of an effective system of physical education of the younger generation. The analysis of the scientific literature proves that public life and social order have laid the groundwork for the creation and establishment of specialized higher education institutions in Ukraine. In order to revive the work in the field of physical education, physical culture and promotion of sports in Ukraine, the efforts of state authorities – the People's Commissariat for Education, the People's Commissariat of Health, the High Council of Physical Culture were united. To strengthen the work in the field of physical education and physical culture, the work of the media is intensified, special magazines are created, which provide specific effective assistance to all those who are engaged in sports and health work. The study identified political, defence, health, social factors influencing the creation of specialized sports higher education institutions in the twentieth century. Our analysis of socio-historical and economic conditions of the physical education and sports training system of in Ukraine in 20-70 years of the twentieth century gives grounds to say that the period under study was fruitful for the development of both physical education institutions and their scientific and methodological support. Despite the significant militarization of the educational process in the field of physical culture and sports, however there is a dramatic increase in the number people of different ages involved in sports activities, the number of active children engaged in physical culture and sports is growing.

Key words: educational institution, training system, staffing, specialists in physical education and sports, healthy lifestyle.

УДК 378:94:796.011(477)«20/70»
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.1>

Ажиппо О.Ю.,

докт. пед. наук, професор, ректор
Харківської державної академії
фізичної культури

Проценко У.М.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри української
та іноземних мов
Львівського державного університету
фізичної культури
імені Івана Боберського

Постановка проблеми у загальному вигляді. Збереження здоров'я громадян України було і залишається актуальним викликом упродовж усього часу існування нашої держави. Сьогодні необхідним є глибоке осмислення вагомості організованої рухової активності різних груп населення. Якісна підготовка кадрового забезпечення галузі фізичної культури і спорту є однією із центральних передумов залучення дітей, молоді та дорослих до систематичних занять різними видами фізкультурно-спортивної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням підготовки фахівців з фізичної культури в Україні присвячені праці ряду науковців. Так, теоретико-методичні аспекти розглянуті в дослідженнях П. Джуринського [8], Є. Захаріної [9], Є. Приступи [16], Л. Сущенко [21]. Науковці Н. Белікова [1], М. Данилевич [26], Р. Карпюк [10], Т. Круцевич [11], Н. Москаленко [14] вивчали теорію та практику професійної освіти фізкультурно-спортивних кадрів. Не менш важливим напрямом наукових розвідок є підготовка вчителів цього профілю. Власне її вивченню присвячені роботи Л. Демінської [7], О. Тимошенка [22], Н. Степанченко [19], Б. Шияна [25]. Історію становлення та розвитку вітчизняної системи вищої фізкультурної освіти досліджували О. Вацеба [2], Б. Трофим'як [23], А. Цьось [24]. Низка праць торкається історії розвитку та функціонування закладів вищої фізкультурної освіти в окремих регіонах України на різних історичних етапах [3; 4; 5; 20].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проте, незважаючи на ряд науково-педагогічних праць, актуальним залишається історико-педагогічний аналіз становлення та розвитку вищої освіти фізкультурного профілю на теренах України у ХХ столітті. Результати нашого дослідження можуть слугувати джерелом цінних педагогічних ідей для вдосконалення підготовки фахівців із фізичного виховання і спорту на сучасному етапі розвитку держави.

Мета статті – дослідити передумови становлення та розвитку закладів вищої фізкультурної освіти на теренах України у ХХ столітті.

Методи дослідження. Для досягнення мети використовувалися такі методи: історичний та логіко-теоретичний аналіз, документальний метод, узагальнення і систематизація.

Виклад основного матеріалу дослідження. Суспільне життя, соціально-економічний розвиток, науково-технічний поступ зумовили потребу створення профільних фізкультурних закладів вищої освіти на теренах України. Вони не утворювалися на порожньому місці, їхніми попередниками були школи, технікуми, факультети, інститути. На початку ХХ століття визріла проблема навчання, виховання та розвитку дітей. Уже в 20-х роках охорона дитинства, поширення гігієнічних

та медичних знань, поживлення фізкультурної роботи стає важливим суспільним завданням. Причин цього було чимало: бідність населення, розруха в усіх сферах життя в повоєнні та післяреволюційні роки; погіршення стану здоров'я громадян і поширення багатьох важких хвороб на фоні низького рівня розвитку медицини; збільшення кількості дітей-сиріт, бездоглядних та хворих дітей; відсутність достатнього медико-гігієнічного контролю в навчально-виховних закладах; недостатня кількість фахівців з фізичного виховання та спорту, а також повільний поступ цієї галузі. З огляду на викладене вище 1 липня 1920 року була прийнята Декларація Наркомосу УРСР про соціальне виховання дітей [6, с. 2], у якій зазначалося, що держава та всі освітньо-педагогічні працівники повинні сприяти забезпеченню прав кожної дитини – безпритульної або тієї, яка проживає в сім'ї, – на навчання, матеріальне утримання, охорону здоров'я [6, с. 3].

Цілеспрямоване фізичне виховання стає завданням державної ваги, яке потребує нагального розв'язання. Через це актуалізується проблема підготовки педагогічних кадрів. Фізичне виховання було покликане стати важливою частиною освітнього процесу не лише трудової школи, а й усіх навчально-виховних закладів, що існували у країні. Турбота про здоровий спосіб життя, прищеплення санітарно-гігієнічних навичок, організації фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи серед різних категорій населення стали важливими напрямками роботи освітніх закладів і вимагали якісної підготовки фахівця фізичного виховання і спорту [17, с. 167]. Установлено, що рівень розвитку фізичної культури у школах був дуже низьким, у переважній більшості професійних закладів заняття фізичною культурою відбувалися на недостатньому рівні, а в закладах вищої освіти – взагалі не проводилися [15, с. 4].

Виділимо основні чинники, які сприяли активізації підготовки фахівців фізичного виховання і спорту, зокрема: політичні, які були обґрунтовані в постанові про фізкультуру ЦК ВКП(б) від 16.10.1929 р.; оборонні, внаслідок чого значимість фізичної культури дорівнювали до військової допризовної підготовки; оздоровчі, що увиразнилися внаслідок вимог робітників запровадити фізичну культуру як засіб оздоровлення й підвищення працездатності; суспільні, що визначилися потребами виховання колективістів [18, с. 57].

Названі чинники призвели до того, що в 1930 році у Харкові (тодішній столиці Української РСР) було створено Державний інститут фізичної культури України (ДІФКУ), який став зачинателем у розвитку вітчизняної системи підготовки кваліфікованих фахівців фізичного виховання і спорту, спортсменів високого класу, науковців. Разом із ДІФКУ в Харкові почав працювати перший науково-

дослідний інститут фізичної культури. Із 1934 року при ДІФКУ відкрито школу тренерів, а з 1936 року Вищу школу тренерів. У 1944 році інститут перевели до Києва й він отримав назву Київський державний інститут фізичної культури.

Разом із тим для задоволення зростаючих потреб суспільства у кваліфікованих фізкультурно-спортивних кадрах у 1946 році у Львові на базі технікуму фізичної культури було створено Львівський інститут фізичної культури. Його завданням була підготовка висококваліфікованих кадрів насамперед для західних областей УРСР, науковий розвиток галузі, науково-методична допомога фахівцям. У той час у закладі був лише один факультет – педагогічний. Підготовку студентів забезпечувало 15 кафедр, поміж них були: кафедра теорії та методики фізичного виховання; кафедра історії та організації фізичної культури; кафедра лікарського контролю; кафедра лікувальної фізичної культури; кафедра біохімії та гігієни та інші. У 1959 році в інституті засновано школу тренерів, термін підготовки яких становив 2 роки. Проте проіснувала вона не довго, лише до 1964 року.

Кількість студентів Львівського інституту фізичної культури поступово збільшувалася з 150 у 1946 році до 542 у 1956 році.

З 1958 року підготовка фахівців в інститутах фізичної культури Львова та Києва здійснювалася згідно з єдиним навчальним планом, розробленим Комітетом із фізичної культури та спорту при Раді міністрів колишнього СРСР за спеціальністю «фізична культура і спорт» (кваліфікація «викладач фізичної культури і спорту», «викладач-тренер з виду спорту»). Уже у 1961 році були внесені зміни до цього документу. Було додано нові навчальні дисципліни, а також зріс обсяг часу, відведеного на практичну підготовку. Зазначені зміни мали позитивний вплив на розвиток системи підготовки фахівців фізичного виховання і спорту.

У 70-х роках ХХ століття спостерігаємо динаміку збільшення кількості студентів, появу нових факультетів, форм підготовки та нових спеціальностей. До прикладу, у 1970 році у Львівському інституті фізичної культури було створено спортивний факультет, а кількість студентів зросла до 1245 осіб у 1974 році [4].

Із 1972 року підготовка фахівців із фізичного виховання та спорту здійснюється за новими спеціальностями: 2114 «Фізичне виховання» та 1906 «Фізична культура і спорт», а випускникам присвоюється кваліфікація, відповідно, 2114 – «викладач фізичного виховання», 1906 – «викладач фізичної культури-тренер із виду спорту». Як зазначає М. Данилевич, «у нових навчальних планах збільшувався час на теоретичне навчання та екзаменаційні сесії за рахунок унормування термінів педагогічної практики та навчально-табірних зборів. Акцент робиться на посиленні само-

стійної роботи студентів і розвитку навичок наукових досліджень. Із метою покращення професійної підготовки запроваджувалася нова погодинна сітка дисциплін педагогічного та спеціального циклів, збільшувався час, відведений на вивчення цих циклів. Також навчальним планом передбачалися курси та семінари за вибором...» [27, с. 579].

Зважаючи на розвиток фізичної культури і спорту, затребуваність фахівців, усвідомлення важливості рухової активності та покращання матеріально-технічної бази назріла потреба створення нових профільних вищих навчальних закладів. Ними стали Харківський державний інститут фізичної культури та Дніпропетровський державний інститут фізичної культури і спорту.

Відкриттю першого з них сприяли потреби Слобожанщини в підготовці висококваліфікованих фахівців-тренерів, викладачів, організаторів фізкультурно-оздоровчої роботи, що й призвело до відновлення інституту фізкультури в м. Харкові у кінці 70-х років. 13 березня 1979 року був виданий наказ Комітету з фізичної культури і спорту при Раді Міністрів УРСР «Про відкриття у м. Харкові спортивного факультету КДІФК». Як зазначає С. Мединський, відкриття саме експериментального спортивного (тренерського) факультету з більшістю функцій самостійного ВНЗ (єдиного того часу в СРСР), вважалася безпрограшною задумкою, бо «філіал – це надовго, якщо не назавжди. А факультет із можливостями самостійного ВНЗ за рік-другий стане саме таким. Не так сталося, як гадалося. Довелося витримати справжню 10-річну боротьбу» [13, с. 127]. Початок першого етапу розвитку дала постанова бюро обкому Компартії України та виконкому обласної Ради народних депутатів від 5 квітня 1979 року, що конкретизувала вищезгаданий наказ Держкомспорту УРСР. Основоположний документ містить не тільки типові для того часу заклики про подальший розвиток масовості фізичної культури та спорту, виховання спортсменів високого класу, а й про організацію з 15 березня 1979 року спортивного факультету КДІФК у м. Харкові.

Вагомі досягнення в діяльності Харківського спортивного факультету КДІФК дозволили керівництву республіки і області разом із колективом факультету неодноразово ставити питання про відтворення самостійного Харківського інституту фізичної культури. Так, 13 травня 1989 року ухвалою Ради Міністрів СРСР № 394 на базі факультету був відкритий Харківський державний інститут фізичної культури (ХаДІФК). На 14 новостворених кафедрах працювали 134 штатних викладачі, зокрема 4 доктори і професори, 37 кандидатів наук і доцентів, 5 заслужених тренерів.

Дніпропетровський державний інститут фізичної культури і спорту було створено Наказом Комітету з фізичної культури і спорту при Раді Міністрів

УРСР № 413 від 2 квітня 1980 року на підставі Постанови Ради Міністрів УРСР від 27 вересня 1979 року № 468 «Про організацію в м. Дніпропетровську Державного інституту фізичної культури». Підґрунтям його створення був Дніпропетровський технікум фізичної культури і педагогічний факультет Київського державного інституту фізичної культури і спорту. Створення інституту мало великий вплив на розвиток фізичної культури і спорту не тільки Придніпров'я, але і всього Південно-Східного і Південного регіонів України.

У 1980 році в інституті функціонували такі кафедри: важкої атлетики, боротьби і боксу; веслового та вітрильного спорту; гімнастики; легкої атлетики; плавання; спортивних ігор; анатомії; іноземних мов; теорії фізичного виховання та організації управління фізкультурним рухом; соціально-гуманітарних наук; фізіології, спортивної медицини та фізичної реабілітації.

Отже, Харківський державний інститут фізичної культури та Дніпропетровський державний інститут фізичної культури і спорту стали потужними центрами підготовки педагогічних кадрів із фізичної культури і спорту не лише для окремого регіону, але й для усієї країни загалом.

Висновки. Упродовж 20-70-хх років ХХ століття було створено чотири профільні заклади вищої освіти, які здійснювали підготовку фахівців із фізичної культури і спорту на території України: Київський державний інститут фізичної культури, Львівський інститут фізичної культури; Харківський державний інститут фізичної культури та Дніпропетровський державний інститут фізичної культури і спорту. Зазначені заклади утворювалися на базі технікумів фізичної культури або окремих факультетів. Дослідженням встановлено політичні, оборонні, оздоровчі, суспільні чинники впливу на створення профільних фізкультурних вищих навчальних закладів у ХХ столітті. На нашу думку, політичні та оборонні були домінуючими в цьому процесі. Наголосимо, що вказані вище заклади освіти успішно функціонують та залишаються осередками підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів із фізичної культури та спорту в сучасній незалежній Україні.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні системи підготовки кадрів фізкультурного профілю в інші історичні періоди, проведенні аналізу змісту та форм освітньої діяльності в зазначених закладах.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Белікова Н.О. Науково-методологічні підходи до професійної підготовки сучасного фахівця з фізичного виховання та спорту. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова* : зб. наук. пр. Київ, 2014. Вип. (44)14. С. 91–96.

2. Вацеба О.М., Куценко О.В. З історії розвитку вищої фізкультурної освіти України (на при-

кладі Львівського державного інституту фізичної культури). *Вісник Чернігів. держ. пед. ун-ту імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. Чернігів, 2006. Вип. 35. С. 4–6.

3. Винничук О.Т. Фізична культура в освітній практиці Буковини кінця ХІХ початку ХХ століття. *Наукові записки ТНПУ імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2014. № 2. С. 17–23.

4. Данилевич М.В., Романчук О.В., Стефанишин В.М. Ретроспективний аналіз навчальних планів підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту на теренах України. *Science Reviewed*. 2018. Vol. 6. P. 36–41.

5. Данилевич М.В., Романчук О.В. Історичний огляд підготовки фахівців з фізичного виховання у Львівському державному університеті фізичної культури. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2019. Вип. 12. Т. 1. С. 204–209.

6. Декларація Народного комісаріату освіти УРСР про соціальне виховання дітей. *Вісник наркомпросу УРСР*. 1920. № 1. С. 2.

7. Демінська Л.О. Аксіологічні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.О. Демінська. Київ, 2014. 40 с.

8. Джурицький П.Б. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Одеса, 2013. 43 с.

9. Захаріна Є.А. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи: теорія та методика : монографія. Запоріжжя : КПУ, 2012. 440 с.

10. Карпюк Р.П. Концептуальні засади сучасної парадигми якості вищої фізкультурної освіти. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 15, Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)* : [зб. наук. пр.]. Київ, 2015. Вип. 3(2). С. 153–156.

11. Круцевич Т.Ю. Теорія та методика фізичного виховання. Том 1. Київ: Видавництво «Олімпійська література», 2003. 424 с.

12. Львівський державний університет фізичної культури (1946–2016) : попул. енцикл. / авт. кол.: Ф. Музика, А. Вовканич, В. Левків, О. Романчук [та ін.]; упоряд. О. Борис ; за заг. ред. Є. Приступи. Львів : ЛДУФК, 2016. 488 с. ISBN 978-966-7336-01-2.

13. Мединський С.В. Історичні паралелі щодо реалізації державної політики у сфері фізичної культури і спорту. *Молода спортивна наука України* : зб. наук. праць з галузі фізичної культури та спорту. Вип. 10. Львів : НВФ «Українські технології», 2006. Т. 4. Кн. 2. 400 с.

14. Москаленко Н.В. Теоретико-методичні засади інноваційних технологій в системі фізичного виховання молодших школярів : автореф. дис. ... д-ра наук з фізичного виховання і спорту : [спец.] 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення». Нац. ун-т фіз. виховання і спорту України. Київ, 2009. 42 с.

15. Півень О.П. Перші кроки становлення і розвитку системи фізичного виховання молоді України. *Теоретичні питання освіти і виховання* : зб. наук. пр. Вип. X. Київ : КДЛУ, 2000. С. 72–74.
16. Приступа Є. Глобалізаційні тенденції в системі підготовки фахівців галузі фізичного виховання і спорту в Європі. *Наукові записки Терноп. нац. пед. ун-ту імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. Тернопіль, 2004. № 4. С. 125–129.
17. Проценко У. Система підготовки фахівців з фізичного виховання у вищих спеціалізованих навчальних закладах України (70–91-ті рр. XX ст.) *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова*, 2013. Вип. 113. С. 166–172.
18. Проценко Уляна Миколаївна. Підготовка фахівців з фізичного виховання та спорту у вищих спеціалізованих навчальних закладах України (1930–1991 рр.) [Текст] : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 ; Дрогобиц. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. Дрогобич, 2014. 265 с.
19. Степанченко Н.І. Система професійної підготовки учителів фізичного виховання : монографія. Львів : Піраміда, 2016. 652 с.
20. Степанюк С. Становлення і розвиток фізичної культури і спорту на Півдні України. *Молода спортивна наука України: Зб. наук статей з галузі фіз. культури та спорту*. Вип. 4. Львів, 2000. С. 46–47.
21. Суцценко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : [монографія]. Запоріжжя : Запорізький державний університет, 2003. 442 с.
22. Тимошенко О.В. Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : [спец.] 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Київ, 2009. 38 с.
23. Трофим'як Б.Є. Фізичне виховання і спортивний рух у Західній Україні (з початку 30-х років XIX ст. до 1939 р.) Київ, 1997. 419 с.
24. Цьось А.В. Розвиток фізичного виховання на території України з найдавніших часів до початку XIX ст. : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : [спец.] 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» ; Харк. держ. акад. фіз. культури. Харків, 2005. 40 с.
25. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів : підручник. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2001. Ч. 1. 272 с.
26. Danylevych M., Matviyas O., Romanchuk O., Kemin V. Monitoring the Effectiveness of Professional Training System Designed for Students in Physical Education and Sports. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*. 2019. Vol. 8, Is. 1. P. 51–81. doi: 10.18355/PG.2019.8.1.5.
27. Danylevych M., Romanchuk O., Hutsulyak V. Historical Review of Future Specialists' in Physical Education and Sports Professional Training for Recreational and Health-Promoting Activity. *Using Sports, Culture, and Social Studies as Means to Rediscover Lost Values : proceedings book 6th International Conference on Science Culture and Sport*. (25-27 April 2018, Lviv). Ankara, 2018. P. 575–583.

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

ORGANIZATIONAL FORMS OF MORAL EDUCATION

У статті окреслено організаційні форми морального виховання учнів початкових класів. Проаналізовано моральні якості в умовах сучасної школи, які доцільно розвивати в учнів, а саме патріотизм, гуманізм, доброзичливість, чесність, доброта та інші. Визначено зміст організаційних форм. На сучасному етапі необхідно об'єктивно оцінити історичні реалії, вивчити історичні корені, ідеї морального виховання, досвід педагогів минулих років. А вже звернувшись до літератури, ми бачимо, що мораль є основою багатого духовного життя людини. Основний процес морального виховання дитини, становлення її поглядів на життя і працю, гартування її волі і характеру здійснюється у школі. Вчитель повинен бути підготовлений достатньою мірою до забезпечення високого рівня морального виховання, оволодіти методами і прийомами морального виховання дитини на різних етапах її розвитку. Узагальнивши багатий досвід шкіл, можна показати основні умови, форми і методи виховання моралі в учнів початкової школи. Школа – це життєвий простір дитини; тут вона не просто готується до життя, а живе. Тому виховна робота планується так, щоб сприяти становленню особистості як творця і проектувальника життя, гармонізації та гуманізації стосунків між учнями і педагогами, школою і родиною, керуючись ідеями самоцінності дитинства, демократичного діалогу між поколіннями. На початку X – XI століття в Україні почали відбуватися значні зміни в різних сферах діяльності суспільства. Створення Нової української школи стало серйозним кроком до реалізації новітніх підходів у системі навчання і виховання дітей. Недоліки в організації шкільного виховання і скорочення позашкільних закладів призводить до збільшення кількості дітей і підлітків, поведінка яких виходить за межі моральних норм. Питання морального виховання дітей початкових класів є актуальним для сучасного суспільства.

Ключові слова: моральне виховання, організаційні форми, моральні якості, мораль, виховна робота, початкова школа.

The article outlines the organizational forms of moral education of primary school students. The moral qualities in the conditions of modern school which it is expedient to develop in pupils, namely patriotism, humanism, benevolence, honesty, kindness and others are analyzed. The content of organizational forms is determined. At the present stage, it is necessary to objectively assess the historical realities, to study the historical roots, ideas of moral education, the experience of teachers of the past years. After all, turning to the literature, we see that morality is the basis of a rich spiritual life of man. The main process of moral education of the child, the formation of his views on life and work, the hardening of his will and character is carried out at school. The teacher must be sufficiently prepared to ensure a high level of moral education, master the methods and techniques of moral education of the child at different stages of its development. Summarizing the rich experience of schools, we can show the basic conditions, forms and methods of moral education in primary school students. School is a child's living space; here she is not just preparing for life, but living. Therefore, educational work is planned to promote the formation of the individual as a creator and designer of life, harmonization and humanization of relations between students and teachers, school and family, guided by the ideas of childhood self-worth, democratic dialogue between generations.

At the beginning of the X – XI century in Ukraine began to undergo significant changes in various spheres of society. The creation of the New Ukrainian School was a serious step towards the implementation of the latest approaches in the system of education and upbringing of children. Deficiencies in the organization of school education and the reduction of out-of-school institutions leads to an increase in the number of children and adolescents whose behavior goes beyond moral norms. The issue of moral education of primary school children is relevant for modern society.

Key words: moral education, organizational forms, moral qualities, morality, educational work, elementary School.

УДК 373.3.015.31:17.022.1
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.2>

Батарейна І.О.,
аспірант кафедри педагогіки
і педагогічної майстерності
Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Одним із важливих завдань сучасної школи є виховання громадянина. Із реформуванням системи освіти учитель підбирає різні форми морального виховання і повинен працювати на покращення моральних якостей учнів початкової школи. У Новій українській школі виховання буде зведено лише до окремих «занять із моралі». Виховання сильних рис характеру та чеснот здійснюватиметься через наскрізний досвід. Усе життя Нової української школи буде організовано за моделлю поваги до прав людини, демократії, підтримки добрих ідей. У формуванні виховного середовища братиме участь увесь колектив школи. У закладах буде створюватися атмосфера довіри, доброзичливості, взаємодопомоги і взаємної підтримки у випадку виникнення труднощів у навчанні та

повсякденному житті. Ключовим виховним елементом стане приклад учителя, який покликаний зацікавити дитину [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми морального виховання молоді висвітлюються в низці нормативно-правових документів: Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. (2002), законах України «Про освіту» (2006), «Про вищу освіту» (2014), Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004), Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року (2012), Концепції Нової української школи (2016) та ін. Багато дослідників зверталися до питання морального виховання у своїх працях, а саме Г. Ващенко, Б. Грінченко, А. Макаренко, І. Огієнко, С. Русова, І. Стешенко, В. Сухом-

линський, С. Шацький. Моральному вихованню школярів присвячені дослідження Ш. Амонашвілі, В. Бабич, В. Білоусової, О. Богданової, І. Зверєвої, В. Киричок, Л. Коваль, Н. Підгорної, Т. Цвелих, Т. Чорної. Обґрунтував свою власну педагогічну систему у своїх працях Г. Ващенко. Гармонійно розвинутою К. Ушинський вважав людину, у якої поєднані моральна досконалість, фізична і естетична розвиненість, розумова зрілість: «Ми сміливо висловлюємо переконання, що вплив моральний складає головне завдання виховання, більш важливе, ніж розвиток розуму і наповнення голови знаннями» [4]. Видатний український педагог В. Сухомлинський наголошував: «Роки дитинства – це, перш за все, виховання серця. Виховання – це не поєднання заходів і прийомів, а мудре спілкування дорослого з живою душею дитини» [13].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У часи реформування системи освіти постають нові завдання перед учителями щодо навчання і виховання дітей. Відбувається пошук ефективних шляхів морального виховання для підготовки високоморального покоління, здатного до активної життєдіяльності.

Мета статті – проаналізувати особливості організаційних форм морального виховання в початковій школі та виокремити, які чинники впливають на вибір форм.

Виклад основного матеріалу. Дитина навчається керувати своєю поведінкою поступово, перебираючи на себе регулюючу функцію, яка на першому етапі належить дорослому. Основою процесу виховання є діяльність учня як суб'єкта в різних видах та формах. Основу ситуації складає виховна дія, яка має завдання виховання, адекватний її зміст, способи виховання. Суттєвою ознакою виховної дії є наявність завдання виховання. Виховною ситуацією може бути відверта розмова з учнями, диспут, зустріч, свято. Виховання – цілеспрямований та свідомо здійснюваний процес організації та стимулювання активної діяльності особистості, що формується для оволодіння суспільним досвідом: знаннями, практичними вміннями та навичками, способами творчої діяльності, соціальними та духовними відносинами; у широкому розумінні – процес усебічного розвитку особистості, що включає навчання й спеціальну виховну роботу з формування в неї соціальних та різноманітних духовних відносин; у вузькому розумінні – специфічний процес формування соціальних та духовних відносин [9; 14]. За В. Лозовою, виховання розглядається як передача й організація засвоєння людством соціально-історичного досвіду, його духовної культури. Як педагогічна категорія передбачає педагогічно цілеспрямовану організацію діяльності, спілкування людини, які сприяють формуванню у вихованців певного ставлення до оточуючого світу, до самого

себе, моральних норм і правил поведінки [7]. До структури моральної культури відносяться знання, почуття, відношення, поведінка. Тому головне – сформувати в учнів систему моральних знань, почуттів, ставлень, поведінки. Вихованість – якість особистості, яка визначає в повсякденній поведінці людини її відношення до інших людей. В основі такого відношення лежать повага і доброзичливість до кожної людини [1].

Надзвичайно високі вимоги до морального ставлення до себе зайняли своє головне місце дуже давно. Зміст морального виховання передбачає утвердження принципів загальнолюдської моралі, а саме патріотизму, правди, доброти, справедливості. Моральний розвиток проходить у три стадії (за Л. Кольбергом). Перший – доморальний, виконуються вимоги, бо існує страх покарання. На конверсійному рівні учні намагаються належати групі, суспільству. А на третьому, автономному, людина добровільно обирає моральну поведінку, бо має переконання, що жити потрібно згідно з нормами, які вона прийняла добровільно [4]. Виховання моральної культури учнів проходить у різних видах діяльності: навчальній, трудовій, громадсько-корисній. Актуальним у межах нашого наукового пошуку є твердження І. Підласого, що в основу оцінки вихованості повинна бути покладена загальна спрямованість особистості, а не окремі її якості. Останні слід розглядати у зв'язку з мотивами поведінки, оскільки вчинок чи дія, які розглядаються поза мотивом, що їх викликав, не можуть адекватно характеризувати рівень вихованості [11]. Метою виховання є формування всебічно і гармонійно розвинутої особистості [3; 12]. Моральне виховання – це цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, почуття, поведінку вихованців із метою формування в них моральних якостей, які відповідають вимогам і нормам моралі [6]. Моральне виховання – це виховний вплив школи, сім'ї, громадськості, що має на меті формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі та практичної діяльності. На учителя покладається багато роботи щодо морального виховання. Нелегко скласти план роботи та все передбачити і виконати. Виховання здійснюється за багатьма напрямками, а саме розумовим, моральним, трудовим, естетичним, екологічним, правовим, статевим, фізичним та ін. Сьогодні в суспільстві відбувається багато негативного, що теж впливає не добре на молоде покоління. Мораль – це система принципів, норм і правил, які регулюють поведінку людини в суспільстві, роблять її правильною. Етика – наука про мораль, її природу, структуру і особливості походження. Моральні правила, норми, категорії, принципи, ідеали виступають як форма суспільної

моральної свідомості [2]. Моральна культура особистості – це засвоєння особистістю моральних норм, принципів, категорій, ідеалів суспільства на рівні власних переконань, дотримання їх як звичних норм поведінки.

Під процесом морального виховання ми розуміємо сукупність виховних впливів, наслідком яких має бути поступове формування високих якостей особистості. Молодший шкільний вік являється особливим періодом у становленні людини. Учні початкових класів із великим інтересом сприймають навколишній світ. Цей вік дуже важливий і в моральному розвитку дитини. Важливу роль у доведенні до свідомості дітей моральних норм відіграє читання на етичні теми. Але виховний вплив залежить від методики опрацювання прочитаного. Великий моральний вплив має позакласне читання. Книжка учить розбиратися у складних обставинах життя, виховує любов до праці, рідної землі. Діти молодшого шкільного віку сприймають фільми як реальне життя, захоплюються цікавими сюжетами. Але фільм також приносить користь, якщо після перегляду обговорити його під керівництвом учителя. Моральне виховання учнів молодшого шкільного віку вимагає створення сприятливих умов, за яких дитина живе і працює, опановує певні норми життя, традиції колективу, переймається спільними його інтересами.

Могутнім джерелом моральних переживань дітей молодшого шкільного віку є вивчення природи і життя рідного краю. Спостереження за змінами природи під впливом людської праці – шлях до формування в дітей матеріалістичного розуміння світу і необхідна умова виховання в них високих моральних почуттів. Моральне виховання неможливе без знання індивідуальних особливостей учня, його оточення, сім'ї. Учні молодших класів ще не мають достатніх навичок колективного життя, але вони прагнуть до дружби і товаришування [8].

Виховна робота спрямована на закріплення, поглиблення знань, застосування їх на практиці, розширення кругозору учнів, формування наукового світогляду. Не менш важливим є вироблення умінь і навичок самоосвіти, розвиток творчих здібностей, організація дозвілля, культурного відпочинку. Форма (від лат. forma – зовнішній вигляд, зовнішній обрис, певний, стійкий порядок) є зовнішнім вираженням методу. Звідси формою виховання є зовнішня сторона організації виховної роботи, що пов'язана з кількістю тих, на кого спрямовують виховний вплив, часом, місцем та порядком його здійснення [10].

Форми виховної роботи – варіанти організації виховного процесу, композиційна побудова виховного заходу. Формами називають спеціальні уроки, етичні бесіди, відверті розмови, лекції, тематичні вечори, вечорниці, зустрічі свят народного календаря, благодійні заходи, диспути, створення альманахів з історії родоvodu та інші.

Класифікація форм виховної роботи Е. Титової, в якій вона виділяє три основних типи форм виховної роботи: заходи, справи, ігри. Заходи – це події, заняття, ситуації в колективі, організовані класним керівником для вихованців із метою виховного впливу на них. Справи – це загальна форма роботи, в ній відбиваються важливі події, здійснені і організовані членами колективу на користь і радість кого-небудь, у тому числі й кожного особисто. Гра – це реальна діяльність, цілеспрямовано організована в колективі вихованців із метою відпочинку та розваги. Доволі часто можна зустріти розподіл форм виховної роботи за ступенем новизни, це – традиційні, нетрадиційні, інноваційні, усталені, стереотипізовані тощо. За терміном проведення всі форми можна розділити на: короточасні, тривалі, традиційні й навіть ситуативні. Розпізнають форми за видами діяльності і виділяють форми навчальної, трудової, спортивно-художньої, естетичної діяльності тощо. За кількістю учасників форми можуть бути: індивідуальні (вихователь – вихованець); групові (вихователь – група дітей); масові (вихователь – декілька груп, класів, паралель). За способом впливу педагога на вихованця розрізняють безпосередні й опосередковані форми виховної роботи, в останніх виховний вплив залишається прихованим від учнів [6].

Розглянемо організаційні форми окремо. Класна година є позакласною формою виховної роботи та спілкуванням класного керівника з учнями. Питання для обговорення готуються класним керівником заздалегідь. Метою таких часів є формування в дітей соціальної зрілості. Тільки систематичне проведення приведе до результату. Етична бесіда формує в учнів уміння та навички моральної поведінки, оволодіння загальнолюдськими морально-духовними цінностями. Диспути – усні публічні обговорення наукових, моральних проблем із метою пошуку істини. Виставки організують для обговорення досягнень учнів. Змагання спрямовані на стимулювання інтересів, здібностей учнів. Конкурси та олімпіади проводять для виявлення талантів, розвитку творчих можливостей дітей.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що найвища ефективність організаційних форм морального виховання досягається в процесі комплексного використання. Сам вчитель постійно розвивається та вдосконалює свої професійні навички. Моральне виховання неможливе без знання учителем особистості учня, без його уміння розібратися в причинах поведінки і викликати бажання виправитись, без тісних виховних контактів із сім'єю. Сучасне інформатизоване суспільство завжди суперечить традиційній моральній культурі українців. Майбутнє української нації, інтеграція в європейський та світовий простір залежить від рівня духовної культури. Подальшого розроблення потребує підбір дієвих організаційних форм морального виховання на сучасному етапі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Батарейна І.О. Моральне виховання учнів початкових класів в умовах Нової української школи. *Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки. Збірник наукових праць /* Гол. ред. Т.С. Плачинда. Кропивницький : ЛА НАУ, 2019. Вип. 5. С. 54–58.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: Книга друга. Особистісно-орієнтовний підхід: теоретико-практичні засади. Київ : Либідь, 2003. 341 с.
3. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145–VIII ст. 1–7. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
4. Закон України «Про загальну середню освіту» від 13. 05. 1999. № 651–XIV ст. 1. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.
5. Кольцова О.С. Моральне виховання в історії педагогічної науки. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту, 2008. URL : <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-11/08koshps.pdf>.
6. Концепція «Нова українська школа» Схвалено рішенням кол. МОН України від 27.10.2016. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
7. Кондрашова, Л.В., Лаврентьєва, О.О., Зеленкова, Н.І. Методика організації виховної роботи в сучасній школі : навчальний посібник. Кривий Ріг : КДПУ, 2008. 187 с.
8. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посібник для пед. навч. закладів. 2-е вид., випр. і доп. Харків : Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди; «ОВС», 2002. 400 с.
9. Матвієнко О.В. Основи морального виховання особистості млдшого школяра. Київ : Стилос, 1999. 232 с.
10. Основи науково-педагогічних досліджень : навчальний посібник / Т.Ф. Бельчева, М.В. Елькін, М.М. Головкова, А.А. Коробченко. Харків : друкерня «Print House», 2019. 217 с.
11. Пащенко М.І. Педагогіка [текст] : навч. посіб. Київ : «Центр учбової літератури», 2014. 228 с.
12. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. Москва : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999. Кн. 2 : Процесс воспитания. 256 с.
13. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років. 2015. URL : <http://osvita.ua/news/43501/>.
14. Сухомлинський В. Як виховати справжню людину. Вибр. твори : у 5-ти т. Т. 2. Київ, 1976. С. 149–416.
15. Харламов И.Ф. Педагогика. Москва : Гарда-рики, 1999. 520 с.

ПРЕДМЕТНИЙ КЛАС ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН У КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ П. КАПТЕРЄВА

SUBJECT CLASS AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON IN THE CULTURAL AND ANTHROPOLOGICAL CONCEPT OF P. KAPTEREV

Стаття присвячена малодослідженій площині взаємозв'язку інноватики та історії педагогіки – проблемам форм організації навчання у структурі педагогічного процесу, а саме предметним класам як історико-педагогічному феномену. П. Каптерєв розглядає педагогіку як теорію цілісного педагогічного процесу, основною метою якого є розвиток розумової самодіяльності, привчання до розумової праці і виховання інтересу до неї. Учений вводить поняття «добре організована школа», де особливу роль відіграє розвиток учнів, довіра і повага до дитячої особистості, усвідомлення значення і особливостей вікових груп, а не вивчення визначеного кола предметів.

Сутність культурно-антропологічної концепції педагогічного процесу П. Каптерєва базується на ідеї саморозвитку, соціалізації. Учений критично оцінює не тільки історію шкільної системи, але й поділ шкіл на класи, здійснює аналіз доцільності звичного поділу шкіл на традиційні класи, причин несприятливого впливу традиційних класів на діяльність школи з практичного погляду (нерівність знань, інтересів, уваги і успіхів учнів з різних предметів, одноманітність психічної діяльності, залишення в класі на другий рік за неуспіхи, залежне становище учителя) та виокремлює відмінності між традиційними і предметними класами. П. Каптерєв характеризує предметні класи як дидактичний феномен: у предметних класах учні приходять до різних учителів слухати різні предмети у різних класах, предметні класи із півріччями і триместрами, із поділом шкіл на відділення за віковими групами учнів і із визначенням для кожного віку відповідної групи навчальних предметів. Розглядається проблема диференціації тривалості уроку у предметному класі для різних предметів і вікових категорій, доцільності визначення навчальних предметів, уведення піврічних курсів замість нинішніх річних, проблема правильної зміни занять як прообраз сучасної ідеї занурення.

Ключові слова: культурно-антропологічна концепція педагогічного процесу, інноватика П. Каптерєва, предметний клас, традиційні класи, шкільний устрій.

The article is devoted to the little-studied plane of interrelation of innovation and history of pedagogy – problems of forms of the organization of training in structure of pedagogical process, namely, subject classes as a historical and pedagogical phenomenon. P. Kapterev considers pedagogy as a theory of a holistic pedagogical process, the main purpose of which is the development of mental activity, training in mental work and education of interest in it. The scientist introduces the concept of “well-organized school”, where a special role is played by the development of students, trust and respect for the child's personality, awareness of the importance and characteristics of age groups, rather than studying a certain range of subjects.

The essence of the cultural and anthropological concept of the pedagogical process of P. Kapterev is based on the idea of self-development, socialization. The scientist critically evaluates not only the history of the school system, but also the division of schools into classes, analyzes the feasibility of the usual division of schools into traditional classes, the reasons for the adverse impact of traditional classes on school in practice (inequality of knowledge, interests, attention and success of students in different subjects), monotony of mental activity, leaving the class for the second year for failures, the dependent position of the teacher) and distinguishes between traditional and subject classes. P. Kapterev characterizes subject classes as a didactic phenomenon: in subject classes students come to different teachers to listen to different subjects in different classes, subject classes with semesters and trimesters, with division of schools into departments according to age groups of students and with determination for each age group of subjects. The problem of differentiation of lesson duration in subject class for different subjects and age categories, expediency of defining subjects, introduction of half-year courses instead of current annual ones, problem of correct change of classes as a prototype of modern idea of immersion is considered.

Key words: cultural-anthropological concept of pedagogical process, P.F. Kapterev's innovation, theory of holistic pedagogical process, subject class, traditional classes, school system.

УДК 371.255

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.3>

Вихрущ В.О.,

докт. пед. наук,
професор кафедри педагогіки
та інноваційної освіти
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодні у вітчизняній історії педагогіки проблема сутності педагогічного процесу не є активно досліджуваною, оскільки і сама педагогіка, і історія педагогіки, і питання доцільної організації педагогічного процесу цілеспрямовано дискредитуються і поступово переводяться у статус псевдонауки. Пояснення таким тенденціям відсутнє, але руйнівні процеси у теорії та практиці педагогічної діяльності є очевидними. Одним із проявів таких негативних тенденцій є ігнорування історико-педагогічного досвіду інноваційної діяльності у сфері вдосконалення педагогічного процесу, організації

внутрішньошкільної діяльності (режиму, структури, форм організації навчання) тощо. У зв'язку із цим педагогічна спадщина П. Каптерєва, «педагогічний процес» як історико-педагогічний феномен, як містке теоретичне поняття, що охоплює усі сторони формування особистості, включаючи навчання, освіту, привчання, виховання, розвиток, повчання тощо в умовах реформування сучасної шкільної освіти повинно бути актуалізоване.

Наприкінці ХІХ – на початку ХХ століть П. Каптерєвим була розроблена цілісна культурно-антропологічна концепція педагогічного процесу, теоретико-методологічною основою якої стали ідеї про

вирішальну роль у становленні і розвитку людини, її двоїстої природи, несуперечливо поєднуючи природні і культурні основи.

Сутність культурно-антропологічної концепції педагогічного процесу П. Каптерєва полягає в тому, що формування цілісної і гармонійно розвиненої особистості розглядається ним як об'єктивний процес, де біологічні фактори є антропологічною (внутрішню) сторону педагогічного процесу, а виховний ідеал, що виробляється суспільством і реалізується за допомогою виховання, є його культурною (зовнішню) стороною. Якщо із зовнішнього боку педагогічний процес постає у вигляді передачі накопиченого досвіду, знань, матеріальних і духовних благ від одного покоління до іншого, то його внутрішня сторона формує людину як унікальну своєрідну особистість завдяки розвитку і саморозвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Слід зазначити, що духовна освіта, яку одержав П. Каптерєв у молоді роки, привела ученого до ідеї домінуючої ролі процесу саморозвитку, мотивації учіння до досягнення інтелектуальної величі. Саме ця ідея, яку так цінували і розвивали ще Я. Коменський, Ф. Пульсен, Е. Кант, і яку після П. Каптерєва активно розвивали у релігійній педагогіці В. Зеньковський, П. Флоренський, у психолого-педагогічній спадщині радянських часів була нівельована ідеєю соціалізації. А негативна рецензія Н. Крупської на статтю П. Каптерєва «Про шкільне самоврядування та шкільну дисципліну» на довгі роки викреслила постать педагога та його спадок із історико-педагогічного поля.

У 80-ті – 90-ті роки ХХ століття після відкриття доступу до літератури із спецховищ спостерігається певне поживлення у вивченні спадщини П. Каптерєва. О. Кривотулова здійснила порівняльний аналіз спадщини К. Ушинського та П. Каптерєва у площині ідеї розвивального навчання (розвиток особистості навчальними предметами, саморозвиток у процесі освіти). Досліджувала психолого-педагогічну спадщину П. Каптерєва та взаємозв'язок педагогіки і психології Н. Соловйова. Т. Лаврикова вивчала спадщину П. Каптерєва через призму принципів «самодіяльності», «автономності», «тотожності педагогічного ідеалу». М. Соловйов присвятив свої праці визначенню ролі освітньої діяльності у предметному полі педагогіки із урахуванням ідей П. Каптерєва. О. Чеснокова розглядає принципи розвивальної освіти задля вивчення методів розвитку навичок міжособового спілкування. В. Лещинський розглядав концепцію П. Каптерєва як «педагогіку гармонії» у системі викликів сучасної дидактики. Натомість глибина аналізу П. Каптерєвим організаційних аспектів педагогічного процесу, феномен предметних класів як авторський інноваційний інструментарій не знайшли достатнього висвіт-

лення. Свою високу оцінку ідея предметних класів знайшла лише у практиці американських шкіл.

Мета статті полягає у дослідженні інноваційних аспектів психолого-педагогічної спадщини П. Каптерєва, зокрема, предметних класів як можливості надання педагогічному процесові розвивального спрямування та докорінного реформування шкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Науково-педагогічний світогляд П. Каптерєва формувався під впливом праць таких педагогів, філософів і учених, як В. Белінський, Й.Ф. Герbart, Ч. Дарвін, А. Дистервег, Дж. Локк, Й.Г. Песталоцці, М. Пирогов, П. Редкин, І. Сеченов, Г. Спенсер, Б. Спіноза, К. Ушинський, П. Юркевич та інші. Психологічна сфера діяльності П. Каптерєва знайшла визнання в роботах Б. Ананьєва [1], який вважав П. Каптерєва продовжувачем справи К. Ушинського у психологічному обґрунтуванні педагогіки і у зміні напрямку самої психології щодо наближення її до дослідження конкретної особистості. «Йому належить, – писав Б. Ананьєв, – заслуга створення і переходу від психології до педагогіки – педагогічної психології. Прагнення створити життєву психологію особистості призвело П. Каптерєва до виокремлення принципів педагогічної психології, де йому вдалося вперше в цій галузі уникнути абстрактного функціоналізму навіть у трактуванні розумового розвитку дитини» [1, с. 19].

Педагогіка розглядалася П. Каптерєвим як теорія цілісного педагогічного процесу, де суперечності між теорією і практикою у виховній сфері, яке у К. Ушинського прийняло форму доповнення педагогіки антропологією, тут переноситься всередину педагогічного процесу, в якому саморозвиток людської особистості і суспільно-виховний ідеал забезпечують єдність педагогічного процесу.

Школа не повинна зводити виховання до підтримання зовнішньої дисципліни, її роль – забезпечувати вироблення у школярів характеру і світогляду. Це неможливо зробити без розвитку розумової самодіяльності, привчання до розумової праці і виховання до неї інтересу.

Під культурно-антропологічною концепцією педагогіки П. Каптерєва слід розуміти процес розвитку цілісної людської особистості, враховуючи її дуальну природу (поєднання природного і культурного начал), де біологічні фактори, зумовлюючи фізичний саморозвиток організму, створюють його антропологічну основу, а виховний ідеал, що виробляється товариством, є його соціокультурною основою.

Аналіз основних положень культурно-антропологічної концепції педагогічного процесу довів, що саме П. Каптерєвим вперше була створена цілісна оригінальна і перспективна у науковому та практичному відношеннях педагогічна концепція, основні положення якої зберігають свою актуальність

для сучасної теорії і практики освіти. Центральним системотвірним компонентом теорії П. Каптерєва стало поняття педагогічного (освітнього) процесу. Концептуальним ядром його теоретико-методологічних розробок є ідеї про культурно-антропологічну зумовленість педагогічного процесу, згідно з якими виховання повинно рівною мірою спиратися як на природні, антропологічні закони розвитку людини, так і на цінності культури. На відміну від традиційної педагогіки кінця XIX – початку XX століть, в основі теорії та методології культурно-антропологічної концепції педагогічного процесу П. Каптерєва лежить автономність педагогічного процесу, єдність матеріальної і формальної сторін в освіті, особливості розумового та морального розвитку, умови ефективності виховання і навчання.

Зокрема, в більш детальному вивченні та обґрунтуванні потребують сучасного розуміння теорії цілісного педагогічного процесу, визначення її сутності та специфіки із урахуванням сучасних соціально-економічних перетворень, які покликані забезпечити перехід педагогічного процесу на вищий рівень ефективності, наукоємності, гуманістичної спрямованості й оптимальності. Демократизацію шкільної справи П. Каптерєв уявляв собі передусім як здійснення принципів автономного педагогічного процесу, самоврядування школи і незалежності учителів у питаннях виховання і навчання. Між шкільними порядками, які зумовлюють успішність навчання, перше місце займає поділ школи на класи. Якщо школа поділяється на відділення невдало, то цей основний недолік у шкільній організації буде перешкоджати правильному і успішному процесу всієї шкільної справи.

Єдиний, але дуже зрозумілий приклад осмислення зарубіжним автором проблеми ефективності педагогічного процесу у часи П. Каптерєва знаходимо в Е. Кей: «В чудову сучасну школу віддається або, вірніше сказати, кидається на свавілля вітрів і хвиль, немов камінчик на морському березі, ніжний зародок майбутньої особистості. Там він носить від однієї хвилі до іншої, день за днем, рік за роком. Сплеск хвилі – дзвінок – 45 хвилин Закону Божого – дзвінок – стільки ж хвилин історії; дзвінок – стільки ж хвилин ручної праці; дзвінок – стільки ж хвилин французької мови; дзвінок – стільки ж хвилин природознавства. Наступного дня – нові предмети, в тих же маленьких дозах ... Уроки, немов невгамовний прибіг морських хвиль, діють приголомшливо на розум і душу як учня, так і учителя» [10, с. 189–190].

П. Каптерєв писав: «Аналіз доцільності звичного поділу шкіл на класи, який, попри свою поважну історію, має істотні недоліки, ускладнюючи навчальну діяльність учнів. Класи були колись логічно цілими одиницями, вони визначали кола предметів, які вивчалися в класах, – предметів споріднених, між якими існував логічний зв'язок.

Серед предметів певних класів зазвичай були головні, центральні, інші ж були доповненням до головних. Нерідко клас і називався за головним предметом. У стародавніх класах внаслідок логічного зв'язку навчальних предметів заняття одним предметом знаходили підтримку в заняттях іншим, думка учнів оберталася у тій самій сфері, а не у різнорідних галузях знання, що дозволяло не перескакувати від одного предмета до іншого, між якими не було зв'язку. У стародавніх духовних школах, у Київській та Московській академіях і в духовних семінаріях класи мали саме такий логічний характер і побудову» [3, с. 101].

Як підкреслював у своєму історичному аналізі П. Каптерєв, стародавні класи, будучи логічно цілими, мали, крім того, психолого-педагогічний вплив – своїм порядком вони вказували на природну послідовність навчальних предметів, їх взаємну залежність і відповідність віку учнів. Передбачалося, що перш ніж вивчати філософію, потрібно ґрунтовно ознайомитися зі словесними науками; заняття ж філософією своєю чергою повинні передувати заняттям з Закону Божого; передбачалося, що словесні науки доступні наймолодшим віковим групам, філософські вимагають більшої зрілості і душевної сили, богословські ж доступні лише особам, які пройшли серйозний курс словесних і філософських наук. Отже, в основі первинного поділу шкіл на класи лежало врахування вікових особливостей учнів та логіка у засвоєнні навчальних дисциплін [3]. З плином часу логічна єдність і цілісність класів втратилися, а їх психолого-педагогічне значення послабшало. Причини, що викликали такі зміни, були не випадкові, а зміни необхідні, оскільки відновлення характеру стародавніх класів на цей час абсолютно неможливо. Головна причина зниження ефективності зазначеного підходу, як вважає П. Каптерєв, полягала у поступовому ускладненні навчального курсу і збільшенні числа навчальних предметів під впливом розвитку наук [7].

Характеризуючи негативні і об'єктивні наслідки історичної еволюції стародавніх класів, П. Каптерєв зазначає: «Сьогодні між предметами, які вивчаються в тому самому класі, немає ніякого логічного зв'язку, ніякого співвідношення. Жоден предмет не полегшує засвоєння іншого, кожен предмет існує сам по собі, нинішній клас є механічним зібранням уривків різних предметів, нічим не пов'язаних, нічим не об'єднаних <...> Нинішні класи, по суті, є штучним цілим, у якому про логічну єдність немає і згадки, вони схожі на ті ковдри, які шиються з клаптиків різної матерії і різного кольору; білі або іншого кольору нитки – ось їх зв'язок. Те, що колись мало сенс, ідею, які виправдовуються даними і самих навчальних предметів, педагогічно, зараз зовсім втратило сенс, вивітрилося, і класи є тепер простим існуванням у шкільному житті» [3, с. 151].

Втративши свою актуальність і перетворившись на вдосконалений штучний продукт, класи, як і все змертвіле, штучне, дуже несприятливо впливають на діяльність школи з практичного погляду, затримують її зростання і динаміку розвитку, знижують шкільні успіхи, скорочують і применшують результати праці і учнів, і учителів. «Внаслідок існування класів нинішні школи дають менше учням, ніж якби вони могли дати за відсутності нинішніх класів, а праці і від учнів, і від учителів школи вимагають дуже багато <...> Неминуча нерівність знань, інтересу, уваги і успіхів учнів з різних предметів зумовлює повну штучність у всій постановці класних занять, вічне підтягування одних і стримування інших. Обов'язковим є, щоб весь клас прогресував з усіх предметів, щоб усі учні класу, в крайньому ж разі – більшість, переходили до наступного класу» [6].

Такі процеси негативно впливають на особистість самого учня, його розвиток: «Учень відчуває себе ніяково в класі; він постійно переживає насильство, він поставлений у певні рамки, які вимагають від нього рівняння з іншими; а на його індивідуальні особливості, смаки і установки уваги звертають дуже мало. «Будь, як інші», – торочать йому з ранку до вечора» [4, с. 190].

Не менші втрати у навчальному процесі спостерігаються і у діяльності учителя: «Становище учителя є настільки ж штучним й фальшивим, таким же обтяжливим, як і у його учнів; роботи, зусиль, витрат енергії багато, а результати зовсім не блискучі: він не викладає, а усе ходить навколо своїх учнів, усе до них пристосовується і не може ніяк пристосуватися. Учитель в класі схожий на візника, який править норавливою трійкою» [6].

Нинішня система класів призводить ще до однієї, такої, що впадає в очі, невідповідності, саме до залишення в класі на другий рік за неуспіхи з одного або двох предметів [5; 6].

Висновки. П. Каптерєва, до яких призводять вищевикладені судження, такі:

- 1) нинішні класи не мають логічної єдності і є штучними утвореннями, механічні цілісності із вельми слабким психолого-педагогічним значенням;
- 2) нинішні класи створюють серйозні практичні незручності в житті школи – і для учнів, і для учителів, перетворюючи справжнє навчання на штучне підтягування і вирівнювання учнів згідно з класними програмами [2; 6].

У зв'язку із наведеними висновками П. Каптерєв рішуче виступав проти наявної однотипності загальної освіти. Він обґрунтовував різноплановість як історично і суб'єктивно необхідне явище в розвитку загальноосвітньої школи та педагогіки [8]. Відповідаючи на питання, що таке загальна освіта, П. Каптерєв на перше місце ставить розвиток учнів, а не вивчення визначеного кола предметів: «...добір різних загальноосвітніх предме-

тів, різні типи шкіл мають значення настільки, наскільки вони надають учням науковий матеріал і вільний вибір для розвитку особистих розумових здібностей» [7].

Загальна освіта, на думку П. Каптерєва, не є «вивченням предметів, а є розвитком особистості через предмети; на першому плані стоїть особистість, суб'єкт, її інтереси, а предмети – на другому». Саморозвиток значною мірою зумовлює і заходи щодо вдосконалення шкільної освіти шляхом диференціювання обсягу і характеру навчальних курсів. Обов'язкові навчальні курси повинні бути мінімальними і включати лише найголовніші і спільні наукові елементи. Ідея саморозвитку із урахуванням індивідуальної спадковості кожної людини становить загальну основу спадщини П. Каптерєва.

Один, але оптимальний тип загальної освіти П. Каптерєв відносив до сфери психологічних і педагогічних див. Об'єкт впливів школи – це органічно цілісна істота, її розвиток є послідовним органічним розвитком, а відповідно, і все, що буде вірно слугувати такому розвитку, буде також за своєю суттю цілісним, взаємопов'язаним, таким, що змінює одне одного в закономірному порядку, а не як прийдеться [3]. Щоб перевірити, які типи шкіл можуть виправдати себе, а які ні, він пропонував шлях широкого експериментування, створення дослідних шкіл, педагогічних лабораторій. Перефразовуючи відому приказку, він говорив: «Експериментів боятися – в педагоги не йти» [8].

Серед умов, які сприяють розвитку особистості, П. Каптерєв називає перш за все довіру і повагу до дитячої особистості. Вони є «необхідною властивістю кожної добре організованої школи» [7]. Ця довіра виражається у тому, що школа повинна бути «домівкою учнів і надаватися їм для їх потреб не тільки в будні, а й у свята, не тільки вдень, але і вечорами» [9]. У такій школі має бути безліч різноманітних гуртків, які стануть істотним доповненням шкільного курсу, як би добре він не був поставлений. Саме тоді школа набуде педагогічного характеру, коли учні в ній будуть різнобічно залучені, активні, а у вирішенні своїх справ до того ж і самоврядні через своїх виборних і уповноважених.

Неодноразово П. Каптерєв підкреслює, що у складі умів існують відмінності і подібність. Через подібність у діяльності розуму основа освітніх систем може бути спільною, а поділ на відділення і факультативи починається тільки з певного віку, з певного рівня навчання. Завдання полягає не у нових поєднаннях предметів, а у застосуванні засобів освіти до конкретного складу (типу) розуму. Розумові схильності учнів, головні типи і різновиди дитячої душі визначають підставу для створення нових загальноосвітніх систем. Досягати єдності школи штучним придушенням природних відмінностей дітей – «справа незручна і некорисна для розвитку державного життя» [9].

Справедливо вважаючи, що за одним шаблоном утворювати і виховувати усіх не можна, П. Каптерев критично оцінює не тільки систему загальноосвітніх шкіл того часу, але й поділ шкіл на класи [2]. Він пропонує замінити їх предметними класами: клас арифметики, клас історії тощо. Тоді, на його думку, склад учнів у класі буде більш однорідним, ніж у наявних класах, і програми будуть вивчатися швидше і легше, здібності учнів виявляться раніше і легше, зникне «педагогічний абсурд» – залишення на другий рік. Предметні класи із півріччями і триместрами навчальних курсів, із поділом шкіл на відділення за віковими групами учнів і із визначенням для кожного віку відповідної групи навчальних предметів повинні, за його висновком, прийти на зміну традиційній класній системі [2; 5; 6; 7].

Кожен учень відповідно до кількості та якості своїх знань повинен вчитися у різних предметних класах, з арифметики – в одному, старшому класі, якщо у ньому більше обізнаний і знання ясніше, з мови – в іншому, молодшому, якщо у нього знань менше і самі знання не визначені, із Закону божому – у третьому, з географії – у четвертому тощо. Якщо учень у школі буде вивчати п'ять предметів, а його знання з цих п'яти предметів будуть різними, то він відповідно до своїх знань і повинен вчитися у п'яти різних класах одночасно. За таких умов нинішні класи повинні змінитися, зникнути і бути замінені предметними класами [5].

Учні будуть збиратися у певному класі для занять не з п'яти або з десяти предметів, а тільки з одного: в одному класі вони будуть займатися тільки математикою, в іншому – тільки мовою, в третьому – тільки історією, в четвертому – тільки Законом Божим тощо. На місце нинішніх класів I, II, III, IV, у яких проходило п'ять, шість і більше предметів, з'являться класи арифметики, історії, географії, закону Божого, в яких буде вивчатися тільки один предмет, до того ж кожен такий предметний клас може бути поділений на підкласи: клас математики – на підкласи арифметики, геометрії, алгебри і, навіть ще детальніше – на відділи цих наук, клас історії – на підкласи древньої, середньої і нової історії і подібне [3].

Переваги предметних класів у педагогічному сенсі, на думку П. Каптерева, такі:

1) склад класів буде більш однорідним, ніж у нинішніх класах. У нинішніх класах доводиться добирати однакових за успішністю учнів з п'яти, семи і десяти предметів, в предметних класах – тільки з одного предмету. Внаслідок цього предметний клас за складом учнів буде в п'ять, сім і десять разів більш однорідним, ніж нинішній. Різниця у рівні підготовки учнів з відомого предмету, кількості і якості відомостей зменшаться суттєво, майже зникнуть, клас у цьому плані буде

майже рівним, однаковим; залишиться лише різниця у природних здібностях і віці, що, звичайно, ніякими засобами усунуто бути не може.

2) Однорідним складом предметних класів буде усунуто істотне зло нинішніх класів – необхідність не вчити, а підтягувати. Учні розподіляються на класи і підкласи відповідно до їх знань і підготовки, і такий новоутворений однорідний клас можна буде активно і постійно вчитися. Усі програми можуть бути пройдено у предметних класах легше, швидше, ґрунтовніше, з боку і учнів, і учителів буде потрібно менше праці, штучного сорому і пристосування. Учні зітхнуть із полегшенням, ніщо не перешкоджатиме їм належати до тих класів, у яких вони повинні бути за своєю підготовкою, займатися швидше одним предметом і повільніше іншим, ніхто не буде від них вимагати рівних можливостей, які «дорівнюють любові і рівним успіхам з різних предметів». Учням буде надана свобода бути у старшому класі з одного предмету, у середніх – з інших і, може бути, навіть нижчому – з певного предмета, який чомусь не засвоюється.

3) При системі предметних класів цілком ясно і чітко виявляться особливі здібності учнів, особисті смаки і мотивація. Тепер «учень постійно насилує себе, намагається з усіх предметів йти рівно, прагне витягнути, збільшити якусь слабку здатність і зменшити сильну». Він не є такий, яким насправді є, він – «штучна, підтягнута і підгвинчена людина», а не природна особа, він здається не тим, яким є. При предметних класах усе це зникне, стане реальною можливістю проявитися розумовій природі кожного. А обставина знайомства із розумом учнів, його особливим складом – це «справа надзвичайної важливості, оскільки тільки при такому знайомстві, якого зазвичай школі бракує, і можна правильно керувати заняттями учня».

4) При предметних класах «відпадає неймовірний шкільний абсурд – залишення у тому самому класі на другий рік за неуспіх з одного або двох предметів, коли з інших предметів учень демонстрував задовільні успіхи» [6].

Оскільки предметні класи як заміна нинішніх демонструють прагнення поставити школу на більш просте і природне підґрунтя, особливу роль відіграють сутність і особливості вікових груп. Відповідно до віку будуть об'єднуватися і викладатися предмети. За такого об'єднання легше можна буде поділити учнів на групи, між якими буде зв'язок. Коли предметом шкільних прагнень буде не повідомлення знань згідно із механічним поділом школи на класи, а жива особистість у її природному розвитку, коли школа усім своїм устроєм буде намагатися допомагати правильному розвитку особистості, тоді у всіх її заходах, між усіма навчальними предметами з'явиться своєрідний зв'язок і послідовність.

За предметних класів і поділу шкіл за віковими групами та за визначеним для кожного віку відповідним переліком навчальних предметів доцільно внести піврічні курси замість нинішніх річних. Навчальний рік – тривалий період часу. Цілий навчальний рік не допускати в певну групу учнів-початківців і тільки через рік проводити перерозподіл учнів, розраховувати перелік предметів неодмінно на рік – усе це занадто важка, малогнучка ситуація, яка не відповідає швидкозмінним вимогам учнів як особистостей. Шкільні порядки потрібно зробити більш легкими і рухливими, більш гнучкими, здатними відповідати самим різноплановим вимогам. П. Каптерєв рекомендує створювати курси згідно із відділами, меншими, ніж піврічні, але вважає небажаним допускати курсів більш довгих, ніж піврічні, особливо у молодшому шкільному віці [6, с. 412]. Якщо зустрінеться потреба змусити учня слухати вдруге той самий відділ, то піврічний або третинний курс буде дуже доречним, доцільним; змушувати учня слухати курс вдруге цілий навчальний рік, хоча б і з одного предмету, важко, і у совісного педагога можуть виникнути труднощі через запровадження такого підходу.

На думку П. Каптерєва, серйозної уваги під час встановлення шкільних порядків потребує тривалість класних уроків, яка повинна змінитися: неможливо у молодшому шкільному віці влаштувати уроки такої самої тривалості, як і у старшому, маленькі учні не можуть неперервно зосереджувати свою увагу на одному предметі майже цілу годину. Для них урок не повинен продовжуватися більше півгодини із короткою перервою. Урок тривалості курс години або до 50 хвилин потрібно приводити поступово, беручи до уваги вік учнів, а почасти – особливості самого предмета. На уроках, які потребують особливо напруженої уваги і мислення, наприклад, математики, тривалість занять повинна бути меншою, а на уроках, пов'язаних із будь-якими приготуваннями, повтореннями тощо, як на уроках з експериментальної фізики, креслення, виразного читання, тривалість занять повинна бути більшою.

Привертає увагу у концепції цілісного педагогічного процесу П. Каптерєва прагнення, випереджаючи свій час, обґрунтувати ідею занурення, яка сьогодні активно використовується у зарубіжній шкільній та вищій освіті. Піклуючись про розвиток розуму учнів шляхом правильної зміни занять, під час складання розкладу уроків, вважав П. Каптерєв, потрібно остерігатися й протилежного ефекту – розпорошення уваги учнів безліччю різних уроків. Якщо на день буває п'ять уроків, на кожен урок буде призначено окреме завдання, а ввечері учень буде готувати уроки з трьох предметів, то його увага кожен день буде прикута до восьми предметів, що вже викликає неуважність. Тому з деяких навчальних предметів варто при-

значати по два уроки підряд на один день. Звідси стає зрозумілим бажання деяких дидактів, щоб до полудня в школах зосереджувалися без перерви на одному предметі, а після полудня – на іншому. Так само бажано, щоб тиждень, місяць, чверть року займалися тільки двома або трьома навчальними предметами, читали тільки одного автора, закінчували один відділ історії, потім відпочивали і зверталися до іншого. Подібні бажання зрозумілі, якщо взяти до уваги, що кожен предмет має певну різноманітність у своєму змісті, а тому його поглиблене вивчення не загрожує нудьгою.

Висновки. Школа покликана звертати багато уваги на учнів із особливими здібностями, задовольняти їхні потреби, керувати самоосвітою. Але загальна освіта не є вивчення предметів, а є розвитком особистості навчальними предметами. П. Каптерєв, розробляючи проблеми розвивального і виховуючого навчання, увів в педагогіку поняття «педагогічний процес» і запропонував застосовувати систему предметних класів, поділивши школи на відділення за віковими групами дітей та за їх здібностями. Сутність нового підходу до організації навчального процесу П. Каптерєва полягає у такому: 1) одне із найголовніших заперечень проти традиційних класів – це повна відсутність логічного зв'язку між предметами, які викладаються у тому самому класі, та нівелювання особистості учня; 2) при предметних класах уроки в них відбуваються паралельно; 3) при предметних класах учні переходять з одного класу до іншого і слухають в них предмети, логічно не пов'язані між собою; 4) розподіл учнів на предметні класи здійснюється відповідно до їх навчальних успіхів на піврічний термін (можливий і термін триместру); 5) перехід учня з одного предметного класу до іншого здійснюється відповідно до його успіхів лише з даного навчального предмета; 6) тривалість уроку враховує особливості певної вікової групи; 7) можливим є використання технології занурення під час вивчення певного навчального предмета. П. Каптерєв виступав за різноманітність типів шкіл, центральною проблемою усієї педагогіки та добре організованої школи учений вважав розвиток і виховання характеру і волі, а провідною її ідеєю – ідею саморозвитку особистості із урахуванням спадковості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ананьев Б.Г. Задачи изучения истории русской психологии. *Ученые записки МГУ*. 1945. Вып. 90. С. 15–30.
2. Вихрущ В.О. Проблема форм організації навчання та оптимального режиму роботи школи у рецепції педагогів початку ХХ століття. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5 Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. № 68. С. 14–25.
3. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. *Женское образование*. 1883. № 2. С. 90–108; № 3. С. 143–160;

№ 4. С. 217–233; № 5. С. 283–315; № 6. С. 363–407; № 7. С. 461–453.

4. Каптерев П.Ф. О концентрации обучения. *Женское образование*. 1885. № 3. С. 181–199.

5. Каптерев П.Ф. О неудобствах нынешнего деления школ на классы. *Образование*. 1892. № 5–6. С. 395–412.

6. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс. Санкт-Петербург : тип. В. Демакова, 1905. 192 с.

7. Каптерев П.Ф. Об основах реформы средней школы. *Школа и жизнь*. 1911. № 10. с. 2.

8. Каптерев П.Ф. Что может сделать школа для развития характера учащихся? *Образование*. 1893. № 1. С. 21–29.

9. Каптерев П.Ф. Эвристическая форма обучения в народной школе. *Народная школа*. 1874, № 11. С. 5–20; № 12. С. 37–47.

10. Кей Е. Век ребенка. Москва, 1905. 295 с.

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ – СПОСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗАКЛАДУ

MONITORING THE QUALITY OF EXTRACURRICULAR EDUCATION A WAY TO IMPROVE THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE INSTITUTION

У статті автор акцентує увагу на значенні позашкільної освіти в структурі загальної системи освіти країни як унікального середовища для учнівської молоді, де можна вільно спілкуватися з однолітками на цікаві теми, де ефективно формуються гуманістичні цінності, де відбувається соціалізація та професійне самовизначення, саме заклади позашкільної освіти надають різноманітний і різноплановий спектр освітніх послуг, які повинні огорудити дитину від впливу вулиці, іноді негативного впливу сім'ї, надмірного захоплення соціальними мережами та інтернетом взагалі. Поряд з цим постає питання в необхідності оновлення і підвищення якості змісту позашкільної освіти. Автор проводить аналіз поняття «якість освіти» як інтегральної характеристики системи освіти, що відображає ступінь відповідності реальних освітніх результатів, які досягаються, нормативним вимогам, соціальним і особистісним очікуванням та визначає значення моніторингових досліджень у позашкільній освіті як ефективного інструменту підвищення якості надання освітніх послуг та наголошує на важливості створення та функціонування моніторингу як системи, як цілеспрямованої взаємодії керуючої та керованої підсистем для досягнення запланованих результатів. У статті автор розкриває теоретичні та практичні аспекти моніторингу якості позашкільної освіти як основного механізму оцінки якості освітнього процесу закладу. Освітній процес у закладах позашкільної освіти, як і будь-яка інша діяльність, має свою якість, тому виникає потреба в визначенні рівня цієї якості, що є одним з перших етапів на шляху покращення освітніх послуг. Автор аналізує критерії та індикатори моніторингу якості позашкільної освіти, що запропоновані державною службою якості освіти, та робить деякі уточнення й зазначає, що моніторинг в освіті – це сучасний механізм управління якістю освіти, за його допомогою можна відстежувати і своєчасно коригувати освітній процес закладу. Проведення освітнього моніторингу стимулює позитивні перетворення та мотивує до якісних змін учасників освітнього процесу.

Ключові слова: позашкільна освіта, моніторинг, якість освіти, моніторинг якості позашкільної освіти.

In the article the author emphasizes the importance of out-of-school education in the structure of the general education system of the country as a unique environment for students, where you can communicate freely with peers on interesting topics, where humanistic values are effectively formed, where socialization and professional self-determination take place. provide a diverse and diverse range of educational services that should protect the child from the effects of the street, sometimes the negative impact of the family, excessive fascination with social networks and the Internet in general. Along with this, there is a question of the need to update and improve the quality of out-of-school education. The author analyzes the concept of "quality of education" as an integral characteristic of the education system, which reflects the degree of compliance of real educational results, regulatory requirements, social and personal expectations and determines the importance of monitoring research in extracurricular education as an effective tool for improving educational services. and emphasizes the importance of the establishment and operation of monitoring as a system, as a purposeful interaction of the control and managed subsystems to achieve the planned results. In the article the author reveals the theoretical and practical aspects of monitoring the quality of out-of-school education as the main mechanism for assessing the quality of the educational process of the institution. The educational process in out-of-school education institutions, like any other activity, has its own quality, so there is a need to determine the level of this quality, which is one of the first steps towards improving educational services. The author analyzes the criteria and indicators for monitoring the quality of out-of-school education proposed by the State Service for Education Quality and makes some clarifications and notes that monitoring in education is a modern mechanism for managing the quality of education, it can monitor and adjust the educational process. Conducting educational monitoring stimulates positive transformations and motivates to qualitative changes of participants in the educational process.

Key words: out-of-school education, monitoring, quality of education, monitoring of quality of out-of-school education.

УДК 374.091
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.4>

Ворона Л.І.,
доцент кафедри педагогіки
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми. Одним із механізмів, який дозволяє контролювати якість освіти, є моніторинг. Запровадження моніторингових досліджень допоможе створити інформаційну систему відстеження якості освіти та результатів діяльності закладу освіти. Важливою характеристикою моніторингу є прогностичний характер висновків. Питання моніторингу якості освіти досить глибоко розглядається у науково-педагогічній літературі,

обговорюється в регіонах, однак для навчальних закладів позашкільної освіти його розроблено недостатньо. Масштабність і багатоаспектність змісту освіти вимагають комплексного підходу до її оцінки, а отже, комплексу критеріїв із широким спектром показників кожного з них, щоб забезпечити і цілісність, і різносторонність соціально-педагогічного явища, яке оцінюється. Саме тому ця проблема стала предметом розгляду статті.

Аналіз досліджень. Теоретико-методологічні засади поняття якості освіти, її базових складових висвітлено у роботах І. Булах, С. Кретович, О. Рузанової та інших. Проблему моніторингу якості освіти розкрито у роботах таких зарубіжних та вітчизняних науковців, як Б. Верстепен, М. Гузмен, Т. Гусен, Г. Єльнікова, В. Кальней, О. Ляшенко та інші. Теоретичні розробки і методичні рекомендації щодо моніторингу якості освітнього процесу розробляли В. Беспалько, А. Дахін, Г. Єльнікова, В. Кальнея, С. Подмазін та інші.

Мета статті – розкрити теоретичні та практичні аспекти моніторингу якості позашкільної освіти. Проаналізувати критерії та індикатори моніторингу якості позашкільної освіти, що запропоновані державною службою якості освіти.

Виклад основного матеріалу. Позашкільна освіта – унікальне середовище для учнівської молоді, де можна вільно спілкуватися з однолітками на цікаві теми, де ефективно формуються гуманістичні цінності, де відбувається соціалізація та професійне самовизначення. Основою позашкільної освіти є комплексний, всебічний розвиток особистості. Роль закладів позашкільної освіти виражається через розвиток здібностей та інтересів особистісного та професійного самовизначення учнівської молоді. Позашкільна освіта є мотивованою освітою, що дозволяє дітям творчо розвиватися, максимально реалізувати свої уподобання та захоплення, поглиблювати знання з улюбленого предмета.

Пріоритетними завданнями позашкільної освіти як унікальної освітньо-виховної галузі є не тільки навчання, хоча це одна з найважливіших цілей, а й виховання молоді особистості насамперед як громадянина, розвиток її талантів, творчих здібностей, формування духовного світу, практичних навичок соціально значущої, морально зорієнтованої й відповідальної діяльності в суспільстві.

Метою розвитку закладів позашкільної освіти в умовах сьогодення є збереження державних гарантій щодо доступності і безкоштовності освітніх послуг, підвищення ефективності функціонування системи позашкільної освіти; створення умов для саморозвитку, успішної реалізації та професійного самовизначення вихованців.

Освітній процес у закладах позашкільної освіти, як і будь-яка інша діяльність, має свою якість, тому виникає потреба в визначенні рівня цієї якості, що є одним з перших етапів на шляху покращення освітніх послуг.

На цей час питання якості надання освітніх послуг набуває особливого значення, виникає необхідність наблизити сучасні освітні стандарти до європейських. Якість освіти за вимогами ООН є одним із головних критеріїв якості життя людей. Покращення якості освіти та рівний доступ до неї є одним з головних завдань сучасної державної

політики в галузі освіти, національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, умовою реалізації права громадян на освіту.

У науці є різні підходи до визначення змісту поняття «якість освіти». Оцінка якості освіти передбачає оцінку якості досягнень учнів і оцінку якості надання освітніх послуг та організації освітнього процесу загалом. Під якістю освіти розуміється інтегральна характеристика системи освіти, що відображає ступінь відповідності реальних освітніх результатів, що досягаються, нормативними вимогами, соціальним і особистісним очікуванням [2].

Наразі необхідним постає оновлення і підвищення якості змісту позашкільної освіти. Сучасна позашкільна освіта піддається оцінюванню як з боку споживачів послуг (батьки, вчителі), так і з боку держави.

Одним з основних механізмів оцінки якості позашкільної освіти є моніторинг діяльності закладів позашкільної освіти, хоча в сучасній українській педагогічній науці недостатньо розроблені підходи до виявлення критеріїв якості освіти, механізмів моніторингу та процесів його використання, відсутні сучасні аналітико-діагностичні технології здійснення зворотного зв'язку.

Моніторинг якості освіти – це збір, обробка, зберігання та розповсюдження інформації про стан освіти, інтерпретація зібраних фактів та прогнозування на їх основі динаміки і основних тенденцій її розвитку та розробка науково обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування освітньої галузі [4].

Будь-яке моніторингове дослідження – це складний і тривалий процес, який потребує ретельної підготовки, дотримання певних правил і процедур (здійснюється за відповідною технологією).

Виділимо основні принципи моніторингу:

1) об'єктивність – максимально об'єктивне оцінювання діяльності закладу, врахування позитивних і негативних результатів;

2) систематичність та послідовність – проведення моніторингу визначеними етапами;

3) гуманістична спрямованість – передбачає орієнтацію на вчителя, учня, врахування потреб вихованців, гідне самоствердження педагога, створення умов доброзичливості [6].

Функції моніторингу: інформаційна; пошуково-дослідницька; діагностична; корекційна; прогностична [5].

Всі функції моніторингу підпорядковуються загальній меті – підвищенню ефективності діяльності закладу освіти, і спрямовані на забезпечення наукового підходу в управлінні освітнім процесом.

Сьогодні має йтися про створення та функціонування моніторингу як системи, як цілеспрямованої взаємодії керуючої та керованої підсистем для досягнення запланованих результатів.

Моніторинг функціонування системи закладів позашкільної освіти ще не став постійним складником системи позашкільної освіти, але є тим інструментом, який дасть можливість місцевим органам управління освітою приймати ефективні управлінські рішення на покращення діяльності закладів. Вирішення питання про результативність освітньої діяльності дозволить судити про ефективність, корисність, соціальну значущість як усієї системи позашкільної освіти, так і кожного конкретного закладу.

Порядок проведення моніторингу якості освіти визначають Закон України «Про освіту», Закон України «Про позашкільну освіту», Національна доктрина розвитку освіти України; Постанова Кабінету Міністрів України №1095 від 25.08.2004 р. «Деякі питання зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти»; Указ Президента України № 1013/2005 від 04.07.2005 р. «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні»; Указ Президента України № 244/2008 від 20.03.2008 р. «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні»; наказом МОН № 54 від 16.01.2020 року «Про затвердження Порядку моніторингу якості освіти». Документи визначають механізм підготовки та проведення моніторингу якості освіти та освітньої діяльності у закладах дошкільної, загальної середньої, позашкільної освіти незалежно від їх підпорядкування, типу й форми власності.

Метою проведення моніторингу є виявлення та відстеження тенденцій у розвитку якості освіти в країні, на окремих територіях, у закладах освіти, встановлення відповідності фактичних результатів освітньої діяльності її заявленим цілям, оцінювання причин відхилень від цілей [6].

Державною службою якості освіти, як органом, що має змогу здійснювати контроль за якістю освіти, були подані для обговорення напрями, критерії та індикатори організації та функціонування внутрішньої системи забезпечення якості позашкільної освіти.

Під час визначення напрямів, критеріїв та індикаторів важливо орієнтуватися на прогнозований результат та враховувати, що запропоновані напрями, критерії та індикатори дозволять зробити об'єктивні, аналітичні висновки про діяльність закладу, організацію освітнього процесу, надання освітніх послуг, зорієнтованих на розвиток кожного вихованця закладу позашкільної освіти. Підхід до оцінки якості позашкільної освіти повинен сприяти створенню можливостей та умов кожній дитині гарантувати якісну і загальнодоступну освіту в позаурочний час, гармонійний розвиток здібностей та інтересів, реалізації своїх потенційних можливостей, вільного особистісного розвитку творчих інтересів, соціального і професійного самовизначення.

Запропонований державною службою якості освіти України проєкт щодо організації та функціонування внутрішньої системи забезпечення якості позашкільної освіти дозволяє вирішити комплекс завдань:

- оцінити освітнє середовище закладу позашкільної освіти;
- проаналізувати систему оцінювання здобувачів освіти;
- оцінити діяльність педагогічних працівників закладу;
- визначити ефективність управлінської діяльності закладу.

До ряду індикаторів оцінювання варто було б внести деякі уточнення.

Без сумніву, заклади позашкільної освіти повинні бути забезпечені навчальними, наочними посібниками та технічними засобами навчання відповідно до освітньої та навчальних програм. Навчальна програма – це нормативний документ, який окреслює коло основних знань, умінь та навичок, що підлягають засвоєнню, з кожного окремо взятого навчального предмета, містить перелік тем матеріалу, що вивчаються, рекомендації щодо кількості годин на кожну тему, розподіл тем за роками навчання та час, відведений на вивчення всього курсу. Наразі навчальні програми закладів позашкільної освіти часто не відповідають сучасним принципам навчання: науковості, доступності, ґрунтовності, зв'язку навчання з практичною діяльністю. Більшість учнів та їх батьків вважають, що навчальні програми в позашкільній застарілі, а матеріал, який опрацьовується, не розвиває інтереси та здібності дітей. На якість навчальних програм впливає процедура їх затвердження. Авторські програми затверджуються наказами департаментів освіти і науки терміном на п'ять років, основний критерій для затвердження – це правильність її оформлення, а не зміст. Тому варто було б дозволити педагогічним радам закладів позашкільної освіти дозволити затверджувати навчальні програми – це дало б можливість швидко реагувати на потреби сучасних вихованців. В індикаторі оцінювання щодо навчальних програм необхідно конкретизувати вимоги до програм, а не просто виділити їх наявність, як зазначено в проєкті. Варто працювати над тим, щоб у нормативних документах щодо функціонування позашкільної освіти була переглянута процедура затвердження навчальних програм. Навчальна програма – це документ, за яким відбувається навчання в закладі, яке повинно зацікавлювати учнів, розвивати їх уміння та здібності, розширювати кругозір.

У напрямі оцінювання «педагогічна діяльність педагогічних працівників» варто було б окремо виділити критерій «організація інформаційно-методичної роботи» та «організаційно-масова робота».

Інформаційно-методична робота у закладах позашкільної освіти має сприяти удосконаленню освітнього процесу, програмно-методичному оновленню, запровадженню нових форм і методів діяльності, підвищенню майстерності педагогічних працівників тощо. У позашкільному навчальному закладі методична робота повинна забезпечити підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, розвивати творчий потенціал сучасного педагога-позашкільника, вдосконалювати його методичну культуру [7].

Основними принципами організації інформаційно-методичної роботи в позашкільному навчальному закладі є:

- відповідність системи методичної роботи позашкільного навчального закладу сучасному замовленню держави;

- науковість, що вимагає знання сучасних теоретико-методологічних основ розвитку вітчизняної та зарубіжної педагогіки, психології, соціології з питань виховання творчої особистості;

- системність, що сприяє відпрацюванню мети, завдань, змісту, форм, методів як цілісної системи позашкільної діяльності;

- послідовність, наступність, безперервність, масовість, що вимагає всебічного охоплення педагогів різними формами методичної роботи протягом навчального року;

- творчий характер, що зумовлює максимальну активізацію діяльності педагогів;

- конкретність, що вимагає врахування особливостей закладу, його регіону, типу, завдань та програми позашкільної життєдіяльності;

- оперативність, гнучкість, мобільність у врахуванні сучасних вимог до розвитку позашкільної освіти;

- колективний характер, що вимагає поєднання зусиль усіх структур педагогічного колективу тощо [3].

У своїй роботі методичні служби закладів позашкільної освіти повинні використовувати різні форми й методи діяльності, серед яких семінари, наради, практичні заняття, конференції, круглі столи, тренінги, конкурси-захисти тощо. Пріоритетами в роботі мають стати зв'язки з науковими установами, вищими навчальними закладами, укладання з ними угод щодо спільної діяльності за визначеною проблематикою. Велику роль повинна відігравати власна друкована продукція з методики організації навчання й виховання дітей, розвитку їхніх творчих здібностей відповідно до вподобань, а також з узагальнення кращого досвіду позашкільної практики. Тому варто було б конкретизувати індикатор щодо навчально-методичного забезпечення: яка надана методична допомога вчителям, педагогічним працівникам; які методичні заходи проводилися закладом (семінари, наради, тренінги, конференції); які методичні напрацювання

мають методисти (власні методичні розробки, участь у конференціях, наявність сертифікатів, власні друковані матеріали). Конкретизація таких індикаторів оцінювання дасть можливість методичній службі більше впливати на удосконалення освітнього процесу закладу позашкільної освіти.

Організаційно-масова робота закладу позашкільної освіти є одним з важливих напрямів у роботі, яка містить у собі організацію дозвілля дітей та підлітків, спілкування з однолітками в різних формах ігрової та дозвілєво-розважальної діяльності, поліпшення психологічного здоров'я дітей, створення умов для професійної орієнтації та самовизначення особистості. Організаційно-масова робота у позашкільних навчальних закладах повинна плануватися за всіма напрямками з особливим акцентом на національно-патріотичне виховання.

Актуальним залишається і питання оновлення та модернізації матеріально-технічного забезпечення закладів позашкільної освіти, оскільки нинішнє фінансування позашкільної освіти не забезпечує їй належний розвиток відповідно до зростаючих потреб вихованців.

Якщо моніторингові дослідження проводитимуться регулярно, то це дозволить своєчасно визначити негативні фактори й упущення в роботі, прогнозувати подальший розвиток освітньої установи, розробляти і здійснювати заходи з удосконалення практики навчання й виховання. Результати моніторингових досліджень дають змогу створювати оптимальні умови для кожного учня, кожного педагога, кожного суб'єкта освітньої діяльності.

Критерії оцінювання якості освіти «повинні визначатись відповідно до цілей функціонування освітньої установи, їх кількість має бути мінімальною, але достатньою для оцінки найбільш суттєвих параметрів. Оцінка результативності можлива лише у взаємозв'язку критеріїв» [1].

Висновки. Моніторингові дослідження закладів позашкільної освіти варто проводити регулярно, це дозволить своєчасно визначити негативні фактори й упущення в роботі, прогнозувати подальший розвиток освітньої установи, розробляти і здійснювати заходи з удосконалення практики навчання та виховання. Результати моніторингових досліджень дають змогу створювати оптимальні умови для кожного вихованця, педагога, кожного суб'єкта освітньої діяльності. Таким чином, моніторинг в освіті – це сучасний механізм управління якістю освіти. За його допомогою можна відстежувати і своєчасно коригувати будь-який процес в освіті. Проведення освітнього моніторингу стимулює позитивні перетворення та мотивує до якісних змін учасників освітнього процесу.

Перспективи подальших педагогічних досліджень полягають у виявленні передового педагогічного досвіду, його узагальненні, розповсюдженні та використанні; відкритті нових проблемних ситу-

ацій; плануванні роботи методичного об'єднання педагогічних працівників; створенні ситуацій, за яких сам педагог зацікавлений у незалежній об'єктивній оцінці своєї діяльності; можливості педагогам, батькам побачити об'єктивну картину освітнього процесу закладу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Громова Т. Критерии и оценки качества образования. Директор школы 2006. № 5, С. 51–55.
2. Єльнікова Г.В. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи : Кол. монографія / Г.В. Єльнікова, Т.А. Борова, О.М. Касьянова, Г.А. Полякова та ін. / За загальною та науковою редакцією Г.В. Єльнікової. Київ : 2009., 480 с.
3. Книга методиста : Довід.-метод. видання / Упоряд. Г.М. Литвиненко, О.М. Вернидуб. Харків, 2006.
4. Кретович С.С. Наукові засади моніторингу розвитку вищого навчального закладу I-II рівня акредитації : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2012. 20 с.
5. Моніторинг стандартів освіти / За ред. Альберта Тайджмана і Т. Невілла Послтвейна. Львів : Літопис, 2003. 328 с.
6. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О.І. Локшиної. Київ : К.І.С., 2004. 128 с.
7. Москаленко Л.М. Організація методичної роботи у позашкільних навчальних закладах у 2005–2006 навчальному році. Управління школою. 2005. № 22–24, серпень.

THE GENESIS AND DEVELOPMENT OF ORPHANAGES IN POLAND UNTIL 1989

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ЗАКЛАДІВ ДЛЯ СИРИТ У ПОЛЬЩІ ДО 1989 РОКУ

The facility of orphanage has been shaping for many centuries. Throughout this time, its function as well as name has also evolved.

Since the beginning of our times, the institutionalized help and care provided for the orphans has been in the hands of the Church. Its activities in that matter have changed its shape throughout centuries.

Within Polish territories the charitable work concerning looking after the orphans bloomed once Poland was baptized in 966. The facilities dedicated to the foundlings were evolving then as more and more orders whose duties, among others, included taking care of orphans, were appearing in Poland.

Since the 15th century, the state has also gotten involved in looking after the orphans. Apart from this, the charitable activity was still in the hands of private people, religious brotherhoods, orders, and various corporations.

In the 18th century, Hospital Committees took over the educational care facilities and then the matters concerning social care were given to the Police Department and that situation lasted until the collapse of the Republic of Poland.

During the Polish People's Republic era, the development of the orphans' care had two main stages. Stage one, dated from 1944 to 1955 and stage two from 1956. The first one was dominated the car needs connected and caused directly by the war and occupation. The second one was characterized by the growing phenomenon of social orphanacy, which was caused by the pathological family environment many children were living in.

To sum up, I believe that during each and every above-mentioned stages, the orphans were indeed taken care of to lesser or bigger extent. However, it needs to be remembered that under no social circumstances, however good and flawless such system might be, there will never be perfect people and perfect solutions which could ever compensate a child the lack of normal family.

Key words: orphanage, orphanage, orphan, social orphan, orphanhood, adoption.

Заклади для сиріт формувалися протягом багатьох століть. Упродовж цього часу змі-

нювалися не тільки їхні функції, а й їх назва. На початку нашої доби плідну та широкомасштабну діяльність у галузі опіки й підтримки дітей-сиріт проводила церква. Проте її опікунська діяльність змінювалася протягом століть.

На території Польщі опікунська діяльність над дітьми-сиротами особливо розвинулася тоді, коли Польща прийняла християнство в 966 році. У той час з'являлися будинки для підкинутих дітей, вони досить швидко розвивалися завдяки створенню релігійних орденів, обов'язком і метою яких було піклування над тими, хто потребує.

З XV століття органи державної влади також почали доглядати за сиротами. Крім них, опікунська діяльність залишалася в руках приватних осіб, релігійних братств, орденів, монастирів та інших інституцій.

У XVIII столітті лікарняні комітети стали опікуватися навчально-виховними закладами, а потім питання соціального забезпечення були передані до управління поліції, де вони виришувалися аж до падіння Речі Посполитої.

За часів Польської Народної Республіки можна виділити два основні періоди опікунсько-виховної діяльності: перший етап тривав із 1944 по 1955 роки, а другий – з 1956 року. Перший період характеризувався потребами, що були зумовлені війною та окупацією, а другий – зростаючим явищем соціального сирітства, яке було зумовлене порушенням сімейного середовища, у якому проживало багато дітей.

Підводячи підсумок, хочу зазначити, що на кожному з названих етапів про сиріт піклувалися та більшою чи меншою мірою дбали про їх виховання. Однак варто пам'ятати, що за жодних соціальних обставин, якою б доброю й бездоганною така система не була, ніколи не буде ідеальних людей та ідеальних рішень, які могли би коли-небудь компенсувати дитині відсутність нормальної сім'ї.

Ключові слова: дитячий будинок, притулок для сиріт, дитина-сирота, соціальна сирота, сирітство, усиновлення.

UDC 371

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.5>

Domańska Joanna M.,

Doctor of Pedagogy (PhD), Lecturer

Wyższa Szkoła Pedagogiczno-Techniczna
in Konin

1. The beginnings of institutionalized orphan care

Orphanages have been going through changes and development phases for many centuries. Their role, purpose and nature, as well as the names given to the facilities, have been evolving.

The institution that has been responsible for orphans, since the beginning of our current era, was the Catholic church. This institution's actions pertaining that field have been changing and reshaping forms during various times. The main reason for taking care of the orphans was the idea of spreading the teachings of love and mercy through such work. The very first pieces of information concerning the facilities dedi-

cated to abandoned, neglected, and orphaned children can be traced in documents dating back to the 4th century and those were the orphanages of St. Basil, St. Ephrem, and St. Chrysostome [38, p. 109]. At the same time, in Caesaerea a small town was funded, consisting almost entirely of various charitable facilities and asylums [15, p. 52]. During that time, different sorts of foundations financially supporting the development of hospitals (where orphans were placed, mostly) and shelters were established [15, p. 52].

The 6th and 7th century Synods (in Orleans in 549, in Tours in 567, in Lyon in 583, and in Reims in 625) imposed on the Church the obligation of taking care of the people in need, including the orphans [18, p. 208].

In Trier, in the 7th century a separated facility dedicated solely to the foundlings was created. A similar one was developed in Milan back in 787 [38, p. 109].

In 1175, Guido (the son of Guillem the 7th, the prince of Montpellier) built in Montpellier Holy Spirit Hospital. The facility's main mission was to take care of the abandoned newborn babies, orphans, pregnant women and single mothers.

Due to pope Innocent the 3rd's initiative, in Rome another Holy Spirit Hospital was built which was later on passed along to Guido of Montpellier to be taken care of [57, p. 48–51].

In the Roman Holy Spirit Hospital many children were admitted and some women (who were paid for their service) were hired to breastfeed the newborns they were the so called feeders. Music was used in hospital for the health and pedagogical purposes and during the feeding time. It was provided by the musicians who were hired to play the flutes. It was believed that music had positive influence on the cerebral cortex, allowed for the musical hearing to be developed and helped small children digest the food. When the children grew up, they were allowed to become one of the monks, to work in hospital or serve at wealthy families' homes.

2. The development of the institutionalized orphan care within the Polish territories

2.1. The integral care period (up until the 15th century)

Within the Polish territories, charitable activity started blooming the moment Poland was baptized, namely in 966. Houses dedicated to the foundlings were developing dynamically, which was correlated with the development of various orders, especially the ones that were bound to take care of the people in need. The foundling houses were run by the monks of those orders and were situated mostly near the monasteries.

The very first of such orders were the Benedictines, an order that was invited to Poland by the king Boleslaw the Brave. Later on, more orders began settling in Poland such as the Order of Saint John of Jerusalem, also known as the Sovereign Military Order of Malta and The Canons Regular of the Holy Spirit [28, p. 12–13].

Other local facilities devoted to charitable work were: the Mercedarians, St. Anthony's Order of Knights of the Hospital, St. Jacob order [18, p. 215].

Asylums dedicated to the people in need were placed right next to the monasteries of the Order of Malta both in Poznań and Kalisz. The Holy Spirit orders were responsible for building hospitals which, in fact, throughout the whole period of the Middle Ages served not as hospitals per se, but mostly as orphanages and asylums for the poor [17, p. 26–27].

The oldest Polish hospitals that we know of were built in the 12th and 13th centuries. In 1108, Piotr Włast funded a hospital in the town of Góra Sobótka and

later on gave it away to the Canons Regular of St. Augustin. In 1152 Janisław, Gniezno archbishop, funded hospital and monastery for the Cisterians. In 1170, Mieszko the Old funded a hospital in Poznań, which he gave away to the Order of Saint John of Jerusalem to take care of [61, p. 9].

Hospitals neighboring the Holy Spirit Order were funded in Sandomierz in 1222 and in Cracow. The Cracow hospital was given to the city for supervision in 1244 [28, p. 12]. It is believed that the biggest significance for the development of hospitals in Poland had the Saxia Canons Regular of the Holy Spirit [26, p. 23].

From the preserved pieces of information pertaining the Cracow hospital we know that it was a model facility of this sort. It was big, well-organized, and because back then Cracow was the capital city, it was also well-known. Among the people regularly admitted to this particular hospital were the orphans, the elderly folk and the crippled people. The hospital also ran a school for the facility's patients. The hospital was divided into only-male and only-female areas. Its supervisor was the monastic superior elected for a period of three years. The foundlings were the biggest group of people admitted to the hospital with a number between 18 and 53 of them admitted annually. The more frail children were given away to rural families, who were paid for taking care of them, and would come back to the hospital at the age of 5 or 6. The death rate in the hospital was very high, not many children were capable of surviving [52, p. 6–15].

Up until the 15th century it were the deaconesses who, working as volunteers, were mostly responsible for taking care of the orphaned children and the foundlings.

The money needed to provide for the orphans were given by the church. It was perfectly normal back in those days to regularly collect money and church taxes for this particular purpose. The Apostolic Constitutions demanded taxes to be paid for each person's belongings and properties, including food, clothing materials and money [38, p. 32–33].

During the final period of the Middle Ages, Cracow brotherhoods, apart from hospitals, would also look after the orphans. Those were laical religious organizations working closely with the Church and there were quite many of them as in each parish there was at least one brotherhood of such kind [59, p. 15–49].

2.2. The environmental care period (from the 15th to the 18th century)

At the beginning of the 15th century, the state also started taking care of the orphans. It was the law that required all of the charity organizations to be officially registered and approved by the state [28, p. 15–16]. The charitable initiatives were mostly supported by the state and such organizations were relieved from paying taxes. Beyond that, charity and philanthropy kept being held in the private organizations' and Church's hands.

It needs to be said that during the 16th century, Luther and Calvin reform put strong emphasis on the doctrinal and organizational changes that they believed the Church needed. Due to the reform, many charitable organizations placed in the areas it touched, were closed. Same thing happened also in Poland and just like everywhere else, it directly affected the orphans. Many hospitals were closed and damaged, the poor funds were gone. This time period was characterized by the commencing of work focused on the rebuilding of the caring institutions. In the area of the Christian mercy, the reform brought nothing but huge havoc [18, p. 216–217].

At the end of the 16th century the Church's power and supervision over the hospitals became indivisible. Such situation resulted from the 1577 Synod in the city of Piotrków and the decision made during the Synod to accept the Tridentine Council in that area. The bishops' resolutions empowered the clergy's rights to control and supervise all hospitals, including the non-religious ones, even further [51, p. 39–41].

From the 15th to the 18th century, the main facilities that took care of the orphans were the Holy Spirit Hospital in Cracow and an asylum for the orphans of all genders that belonged to the Saint Benon church in Warsaw [28, p. 16–17].

In 1541 an orphanage was settled in Gdańsk.

In 1736 in Warsaw an asylum funded by priest Gabriel Bouden was opened. It was called the Baby Jesus Hospital.

There are some pieces of information concerning the situation of the non-Catholic orphans, dating back to the 16th and 17th centuries.

The Russian Orthodox Church was known for a well-organized care of the orphaned children. During the bishop Synod in 1594, it was established that a part of the vladikas' income was to be regularly donated to help create more asylums and orphanages and the orthodox churches and parishes were now obliged to run hospitals. The orthodox hospitals were modestly equipped. The funds for charity activity would come from the parishes, brotherhoods, gifts, and donations [5, p. 79–86].

The Protestant Church also took care of the orphans. It funded the facilities and hospitals which were all situated close to the parishes. The orphans were in fact the least numerous group of people that such facilities would look after and they were often accommodated along with the widows. Such facilities were simply called asylums for widows, or orphans' houses. The charity activity of the Protestant Church was sponsored by the church's laical elites [5, p. 115–128].

The historical Poland was inhabited, among others, by also Muslims. As far as their activity concerning the orphans and the way they took care of them, there's hardly any information to be found, but we do know that charity is one of the main premises of Islam

[5, p. 99–105]. The duty of feeding the orphans is mentioned in kitab – a hand-written copy of the Lithuanian Tatars' religious book [62, p. 60–69].

It was all similar for the Quran believers; their religion also obliges them to be kind and merciful and to look after their brothers and sisters and to help the people who need it. It means the orphans were also taken care of, however concrete pieces of information concerning the potential Muslim orphanages are difficult to find [5, p. 87–88].

2.3. The integral care period (from the 18th century)

Let us return to the Catholic Church. Another event that contributed to the development of the educational care facilities was the impaneling of the Hospital Committees in 1775. Their role was the look after the orphan, however their effectiveness was poor and so five years later, in 1780, they were dissolved and the matters pertaining the social care issues were passed on to the Police Department, which was taking care of them until the disappearance of the Republic of Poland [25, p. 45–46].

During the first half of the 19th century, the orphanages were still called hospitals and – apart from the orphans – both the sick and the poor were able to find there a shelter for themselves [40, p. 43].

During the period of the national and state slavery, the conditions, possibilities and forms in accordance with which the care facilities were shaped, differed depending on under which partition they were established [32, p. 16].

In the Congress Poland area, based on the law established in 1870, there were governor, city and country committees of public charity which supervised the care facilities.

Within the borders of the Prussian partition, the law that was passed in June of 1870 imposed the duty of permanent care onto the boroughs.

Within the borders of the Austrian partition, the law passed on December 3rd 1863 imposed the duty of taking care of the poor (including the orphans) onto the boroughs.

Another facility that had its impact on the development of the care centers were the Children's Friends Associations. The peak of their development was between 1897 and 1905. Looking after the orphans was among the Associations' duties.

The turn of the 19th and 20th centuries is a breakthrough moment for the whole educational care facilities system, because the beginning of the 20th century marks the time of pioneer struggle for a more general children and youth care organization and more general and systematic ways for the orphanages to work. The main reformers were: Janusz Korczak, Józef Czesław Babicki, and Kazimierz Jeżewski and the Helena Radlińska was a pioneer as far as the development of modern pedagogical schools and care facilities is concerned.

The principle laws that defined the rules pertaining looking after the orphans were the March Constitution adopted by the Second Polish Republic on the 17th of March 1921 as well as the social care act from the 16th of August 1923, amended on the 28th of December 1934 [63]. The act determined the way neglected and abandoned children were to be taken care of.

The fulfillment of both children's and youth's needs in Poland between 1918 and 1939 was far from perfect. The new, capitalistic state wasn't developing fast enough in the areas of educational care facilities, it took care of only a fracture of problems such as material help and allowance given to those who were not able to manage on their own, and even that wasn't sufficient [4, p. 358].

The years between 1939 and 1945 was a difficult time for all orphanages. The Second World War brought immense damages and havoc. The increase of the need of looking after the orphans was not equal in the whole area of the country. Their drastic increase appeared in the areas that were most badly damaged by the war, where there wasn't enough of buildings and properties which could have been adapted to serve as care facilities. It wasn't until the People's Republic of Poland when something was beginning to be done about it.

2.4. The development of the institutionalized care during the Polish People's Republic

We can distinguish two principle periods concerning the development of the orphans' care in the Polish People's Republic. The first one took place between 1944 and 1955 and the second one after 1956 [64, p. 12]. The first one was dominated by the care needs directly connected with the post-war and post-occupation reality. During that time, the majority of orphans were children separated from their families whose members were impossible to be found. The second one is characterized by the increase of the social orphanhood caused by the disturbances and problems experienced within one's own family [64, p. 12–13].

2.4.1. The first period of the orphan care during the Polish People's Republic (1944–1955)

During the organizational works and activities throughout the post-war years, one of the state's very first decisions was to legally regulate the distribution of competencies and tasks to be done pertaining the care of the orphans who required various forms of help. In 1946 the Ministry of Health started a committee whose sole purpose was to help people in a planned, organized and institutionalized way, succumbed to the state's guidelines and policy. What's more, the committee had a big impact on controlling the rational spending of state and social expenses [64, p. 14].

The Social Help Act from 1923 was adapted as the official legal base for organizing the work of educational care facilities that were established after

the war. On 12th of June 1945, just as the Council of Ministers wanted, the Ministry of Education became responsible for matters connected with looking after the orphaned children who were at least 3 years old. This resolution was confirmed in 1949 and had a huge meaning for the further development of the legal issues pertaining the care of children¹. It was since that moment that an educational care facility was now to be called a children's home. The resolution also imposed the obligation of taking care of orphaned children – younger than 3 years old – on the Ministry of Health. The resolution also introduced the division of children's homes into two categories: small children's homes – with Ministry of Health's supervision and the state-owned children's homes for children between 3 and 18 years old which were supervised directly by the Ministry of Education. Such situation lasted until 1994.

As time went by, the Ministry of Education kept issuing further normative documents arranging the children's home's legal situation. The pre-war social care acts and documents lost their power entirely in 1950 and the law imposing the limitation of local governments' power, in favor of the state and central authority – which was introduced in March of 1950 – took the matters of care facilities away from the local governments and passed them on to the state. Since that moment, the principles of childcare were made based on general laws and rules of social security as well as the more detailed rules that were issued by the Ministers of Health, Social Care and Justice.

The very first document which was entirely designed to regulate educational care facilities was the children's home's status issued in 1951 and then, later on, supplemented with children's home statutes and the educational guidelines². All this combined formed the legal base for such institutions and facilities and imposed certain legal regulations [2].

Albin Klem described the very first period of the post-war Polish reality in such a way: "The struggle, which aimed at improving the situation of Polish orphans was taking place collaterally in various areas: by graduate improvement of the general conditions that people lived in, by the broadening of the scope of people's social security, and by the further development of the ways and forms of looking after children through creating the machinery of state, responsible for that particular activity" [24, p. 84–85].

At the same time, the Polish Institute of Social Service was established, which focused on orphans' problems from a more theoretical perspective side. The spectrum and focus of its activity included the character and the range of each type of help provided for the children, their durability, development possibilities, effectiveness as far as educational help was concerned, healthcare in general and so on [55].

¹ Dz. U. № 25 z 1949 r., poz. 175.

² Dz. Urz. MO №; 9, poz. 103.

Considering the practical issues concerning the children's homes' activity, it needs to be said that facilities' pedagogues and educators had the biggest contribution in the development of the educational-care process. The specialized educational program for the child care pedagogues was established in 1945. Between 1945 and 1948 courses were organized that lasted from 1 up to 6 months and between 1948 and 1956 pedagogical secondary schools were responsible for educating the children homes' staff. The schools' graduates were highly qualified and ready to work both in educational-care facilities and in regular schools [65].

At the beginning of the Polish People's Republic, the fostering of orphans (usually post-war orphans back then) was based mostly on the well-known and valuable theoretical concepts constructed by the interwar pedagogues such as Janusz Korczak and Czesław Babicki. Kazimierz Jeżewski continued working on the pedagogical issues after the war [66, p. 74].

During the first years after the war, the society was as equally involved in the rescue, help and foster missions as the state was. There were various non-state owned organizations focused on foster care. A year before the war ended the Proletarian Children's Friends' Association was reactivated and in 1945 the Peasant Children's Friends' Association was established, a facility that, among other ways of helping the orphans, also organized foster homes for them. At the same time charitable organizations started appearing throughout the country, among which the leading one was Caritas. In 1945 up to 91,5% of all the children's homes were run by various orders and religious institutions [2, p. 32]. For a short period of time, Kazimierz Jeżewski's Orphan Nest Association was reactivated.

In 1948 in Trogen, Switzerland, International Federation of Educative Communities (FICE) was established [67, p. 24]. Poland was represented in its structures by the Children's Friends' Association. Among the Association's duties there were those connected with organizing universal educational-care activity, especially with orphans in minds. One of the things the Association was responsible for was, for example, organizing new foster care facilities.

The very first post-war years is also a time of various conferences and symposiums devoted to the themes of compensating the inequalities of the war orphans' development opportunities. A conference pertaining that particular subject was organized in 1945, in Zurich by the Semaines Internationales d'Etudes pour J'Enfance Victime de la Guerre (SEPEG). The problem of the war orphans' future was also raised in 1946, in Paris during the Congress of the European International League of the New Upbringing and then also in Poland during conferences organized in 1948 in Warsaw and Otwock [66, p. 75].

After the 1950 local government reform, the state took over all of the local government-based institutions [2, p. 32]. The social institutions' activity was being gradually limited and departmental care was excluded from the areas the Children's Friends' Association was responsible for.

The Polish Institute of Social Service was closed down in 1952 [2, p. 32] which was a great loss as from now on there was no facility responsible for theoretical scientific research concerning the pedagogical aspects of foster care.

Between 1950 and 1955 the children's homes that were run by the church and religious organizations were nationalized [68, p. 64]. Two types of care facilities for children were established:

- a) children's homes for pre-school children;
- b) children's homes for post-elementary school children [69, p. 175].

Such decision was based on the fact that many of children's homes were now being located in previously private-owned mansions and palaces located in the countryside and small towns, which were too far away from post-elementary schools.

The mentioned mansions and palaces used to belong to landowners who were deprived of their properties once an agricultural reform was introduced [25, p. 127]. Due to the lack of living premises, such buildings were eagerly being taken over by the state, but despite their high artistic and historic value, they weren't very comfortable nor convenient; they lacked proper facility bases, the rooms were too big and heritage conservationists wouldn't allow for the rooms to be divided or rebuilt into smaller ones.

During the first period of the care development, the Polish teachers and pedagogical staff would adapt the Soviet pedagogues patterns, mostly Anton Makarenko's. His pedagogical style was widely adapted due to Polish orphanages coming back to the country from the Soviet Union and the Polish publication of his "The Pedagogical Poem", which was well received in Poland³.

While summing up the first period of orphan care, it needs to be said that the characteristic feature of the educational and care organizations and facilities was the bigger focus on upbringing of masses rather than work with and focus on individual children. Such approach neglected individual, psychological predispositions of a given child and his or her individual social experiences. What's more, due to the process of implementing flawed ideology of socialism, the children's homes lost their natural character – they were no longer education and care facilities, but state-owned institutions focused on socialistic upbringing of the masses [68, p. 64].

³ Pozytywne opinie umieszczono w czasopiśmie *Dzieci i Wychowanie* № 2/1946, p. 47–50 (recenzowała J. Chmieleńska).

2.4.2. The second period of the orphan care during the Polish People's Republic (post 1956)

During the second period of the orphan care, the legal base for such actions, which also served as a point of reference to all further legal acts, was the Constitution of the Polish People's Republic, introduced on July 22nd 1952, along with its further changes and amendments [24, p. 236]. It blurred the conceptualization of both the main social security matters as well as the right to individual care and help, especially in the case of children. The most important document back then was the children's homes' statutes issued in 1964, where, in far more precise manner than before, the purposes and duties of such facilities were regulated. Children and teenagers up to 18 years of age were given the right to get this kind of help. The document was further supplemented in 1972 with upbringing guidelines, which were later in force for many years to come. Another children's homes' statutes, including the set of upbringing rules and regulations, was introduced in 1980 and then, next one, already after 1989 [2, p. 86].

After 1955, the post-war needs were fulfilled and new challenges appeared on the horizon.

The system established in the 50's pertained the post-war orphans. In the 1960's the children's homes were filled with social orphans. And the difference between those children was massive. The war orphans were children who had been brought up in healthy family environment. They often worshiped and idealized their dead parents, believed they were the descendants of heroes and, because they wanted to represent them worthily, they were good pupils and students, cared for their education and often grew to have highest job positions and a lot of authority among others. On the other hand, the social orphans usually had lower self-esteem. Their background was mostly pathological environment, and quite often they had already been demoralized, at least up to a point, before they were even put in children's homes. The system was not ready to face such problematic children and to resocialize them. The discipline that was imposed on those children often wouldn't give any pedagogical effect and caused resistant and rebellious behavior [25, p. 132–133].

Thanks to the development of the social security system, including the orphan benefit, as well as the more efficient laws pertaining the children's protection and their best interest, the need to place children in care facilities due to their parents' difficult material situation, started to degrade steadily. On the other hand, the need for the state to look after children because of their parents' upbringing negligence started to grow. Children's homes were forced to take care of the upbringing duties as well as to compensate the various deficiencies the children faced at home [24, p. 92].

The time between 1956 and 1961 is the time of confrontation and questioning of the past knowledge

and experience concerning the issues of foster care. The system introduced after 1956 was entirely different than Makarenka's pedagogical studies. Just like directly after the war, Korczak's, and Jeżewski's methods were now popular and dominant. The children living in children's homes were now being divided into groups depending on their age and gender. The financial situation of the facilities started improving, the orphans' material situation was getting better and they were now being taken care of by educated and competent teaching staff [25, p. 130].

The end of the 60's is the time of the development of the pedagogy of care and the process was possible due to the work and effort of such authorities as H. Radlińska, R. Wroczyński, and A. Kamiński. Their achievements were further developed by A. Lewin [70], J. Wołczyk [71], M. Jakubowski [72], M. Balcerek [4], I. Jundził [73], J. Raczkowska [45], and Z. Dąbrowski [11]. The fruit of their work was theoretical and methodological literature on the matter.

The time between 1961 and 1972 is the time of our state's concrete accomplishments in the field of various forms of child and youth care: “<...> educational and care facilities are considered to be crucial and essential elements of both the upbringing and educational systems. The principal way of development and transformation, as far as child care is concerned is – on one hand – represented by the diversity and improvement of both organization and forms of the educational and care practice, and – on the other – by the maturation of the pedagogy of care. It is a transition from the stage of the scattered efforts and intuitive searching to the harmonious and coherent system and aware social and pedagogical reflection” [64, p. 31].

In 1961 child care became an official department and was introduced as such in the legal act pertaining education and upbringing systems. A whole social movement around the children's' homes was developing with many facilities presenting their work and successes during regional conferences and meetings. The working conditions of pedagogical staff, including the matters of their education and further trainings were crystalized. Polish Teacher's Union was particularly active then and helped the staff learn more and prepare themselves better for the work they were supposed to do. During those years, many children's homes were conducting certain pedagogical experiments, for instance, they were inducting a scout system into the facilities or were inviting the parents to cooperate, and so on [69, p. 177].

The above-mentioned changes and tendencies present in the state's activities, as far as the educational care facilities and systems are concerned, are also confirmed in a document entitled “The Report on the State of Education”⁴.

⁴ Raport o stanie oświaty w PRL (Warsawa, 1973).

The document precisely described the areas and the direction of the changes the social and educational care was to face, especially concerning the orphans' situation. It pointed out flawed ways of financing the children's homes, staff lacking proper qualifications, poorly equipped facilities and insufficient number of scientific research.

The report concluded that "It seems vital to focus the matter of orphans' upbringing in the hands of one institution, to separate orphans from social orphans, to work out upbringing methods based on scientific research and knowledge that are to be introduced and followed in all kinds of children's homes. Children born by juvenile mothers seem to be a particular problem. Those mothers and their babies need to have their own facilities established"⁵.

In the mid 1970's an increase of people's activity and focus on the orphaned children was visible. The children living in the children's homes had passbooks (also known as bankbooks) prepared for them by the state and foster families were highly sought-after.

Between 1973 and 1981 attempts were made to modernize the system. In 1975 the administration was reorganized and that was something that turned out to be disadvantageous for the facilities because the newly appointed people often lacked the right experience and preparation to do their jobs well. The reorganized educational system for the staff working in care facilities started losing its ability to integrate this environment. Many experienced and well-deserved pedagogues were sent off for retirement and their knowledge was ignored entirely. One of few good things about the reorganization was the publishing of lots of new methodological materials [69, p. 178].

Between 1981 and 1989 Poland experienced martial law and, as a consequence, social and economic crisis. A difficult situation in the country resulted in the crash and undermining of many various initiatives and actions. The social help was being steadily limited and taken away, the growth of the number of the help facilities stopped and the worsening material conditions didn't help to increase the quality of pedagogical work.

The Ministry of Education's policy (as well as other Ministries co-operating in the field of child help and support) was to guarantee the needed minimum of funds and materials help essential for the children's homes to function. It wasn't only about the modification of norms and financial indicators, but also about the children's access to material things, especially food supplies. The children's homes usually had access to various sources of supply and that allowed them to function more-or-less normally considering the difficult circumstances. What became truly problematic was the replacement of worn-out equipment and refurbishment of the facilities [69, p. 179].

That was the moment when the society started to get really interested in the matters of orphans' care. The beginning of the 1980's is a rapid increase of children taken to the care facilities and foster homes; the number of those living in foster homes was actually higher than the number of children living in children's homes overall, for example: in 1981 there were 19 456 children living in children's homes and 25 463 more children lived in foster homes [74, p. 132]. A similar situation took place only directly after the war.

In 1989 a second "Experts' Committee Report" was published. Among other things, it included the problems concerning the children's homes and the matters connected with the child care, but only up to very limited extent [75].

To sum up, the model changes concerning the children's homes from the end of the World War II to the end of the Polish People's Republic can be described through the following tendencies:

- from warfare orphanhood to social one;
- from philanthropic support to pedagogy of care;
- from theory of institutionalized upbringing to pedagogy of care;
- from ideological and political secularization to tolerant outlook;
- from intuitive shaping model of creating children's home's to strictly bound by laws and regulation model and then slow and gradual process of loosening the formality behind it [67, p. 90–91].

To sum up, I claim that the developed in the Polish People's Republic homogenous model of child care was, up to a point, able to appease the caring needs of an orphaned child. The model was the result of a given state policy. It needs to be remembered, however, that despite even the best possible care systems, there will never be people nor any miraculous solutions that will be able to compensate a child the lack of his or her own family.

REFERENCES:

1. Andrzejewski M. Domy na piasku: rzecz o sieroctwie i domach dziecka. Poznań, 1997. 144 s.
2. Badora S. Uczucia i profesjonalizm: o formach opieki zastępczej. Częstochowa, 1998. 254 s.
3. Balcerek M. Prawa dziecka. Warszawa, 1986. 583 s.
4. Balcerek M. Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918–1939. Warszawa, 1978. 391 s.
5. Charitas. Miłosierdzie i opieka społeczna w ideologii, normach postępowania i praktyce społeczności wyznaniowych w Rzeczypospolitej XVI–XVIII wieku / U. Augustyniak, A. Karpiński (red.). Warszawa, 1999. 263 s.
6. Ciczkowski W. Praca opiekuńcza – wychowawcza w teorii i praktyce. Olsztyn, 1997. 148 s.
7. Czarnecka S. Wychowanie zespołowe w domach dziecka. Inspiracje makarenkowskie. Warszawa, 1964. 191 s.
8. Czeredrecka B. Potrzeby psychiczne sierot społecznych. Warszawa, 1988. 118 s.

⁵ Raport o stanie oświaty w PRL (Warsawa, 1973), s. 78.

9. Czerepaniak-Walczak M. Efektywność wychowawcza placówki wychowania pozaszkolnego. Warszawa ; Poznań, 1983. 140 s.
10. Czyż E. Prawa wychowanków domów dziecka. Kraków, 2000. 153 s.
11. Dąbrowski Z. Teoretyczne podstawy opieki i wychowania opiekuńczego. Toruń, 1980. 354 s.
12. Dąbrowski Z. Węzłowe problemy opieki i wychowania w domu dziecka. Olsztyn, 1997. 502 s.
13. Falkowska M., Kuzańska M., Sieradzki Z. Wychowanie społeczne w domach dziecka. Warszawa, 1968. 179 s.
14. Filipczuk H. Dziecko w placówce opiekuńczo-wychowawczej. Warszawa, 1998. 233 s.
15. Geremek B. Litość i szubienica. Dzieje nędzy i miłosierdzia. Warszawa, 1989. 308 s.
16. Głowacka B. Rozporządzenie MEN w sprawie placówek wychowawczych i resocjalizacyjnych. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1994. № 7. S. 10–14.
17. Góralski Z. Działalność charytatywna w Polsce przedrozbiorowej. Warszawa ; Kraków, 1973. 33 s.
18. Górski K. Zarys dziejów pracy charytatywnej Kościoła. Od czasów najdawniejszych do drugiej wojny światowej. *Studia Pelplińskie*. T. XVII. Pelplin, 1986. S. 201–235.
19. Gwiżdż A. Konstytucje i podstawowe akty ustawodawcze Rzeczypospolitej Polskiej 1918–1939. Warszawa, 1967. 180 s.
20. Homplewicz J. Zagadnienia prawne działalności opiekuńczo-wychowawczej. Rzeszów, 1991. 156 s.
21. Kawula S. Antynomie współczesnego wychowania. *Stare i nowe dylematy teorii wychowania* / J. Górniewicz (red.). Toruń, 1993. S. 56–64.
22. Kawula S. Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu. Toruń, 1999. 308 s.
23. Kelm A. Domy dziecka w powojennym czterdziestoleciu. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1998. № 1. S. 33–36.
24. Kelm A. Formy opieki nad dzieckiem w Polsce Ludowej. Warszawa, 1983. 285 s.
25. Kępski Cz. Idea miłosierdzia a dobroczynność i opieka. Lublin, 2001. 275 s.
26. Kępski Cz. Towarzystwa dobroczynności w Królestwie Polskim (1815–1914). Lublin, 1993. 320 s.
27. Kliszczewska K. Sieroctwo. Formy opieki nad dzieckiem sierocym. Lublin, 1984. 242 s.
28. Koralewski K. Opieka społeczna (dobroczynność publiczna). Warszawa, 1918. 206 s.
29. Kozak S. Sieroctwo społeczne: psychologiczna analiza zaburzeń w zachowaniu się wychowanków domów dziecka. Warszawa, 1986. 338 s.
30. Kromolicka B. Domy dziecka: opinie i propozycje zmian. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1998. № 3. S. 18–21.
31. Kulpiński F. System Opieki Nad Dzieckiem w Polsce (Stan, Potrzeby i Sposoby Pomocy). *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*. 1995/1996. T. XVII. S. 233–244.
32. Kuzańska-Obrączkowska M. Koncepcje wychowawcze Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci 1919–1939. Analiza założeń i funkcjonowania placówek. Wrocław ; Warszawa ; Kraków, 1966. 357 s.
33. Lepalczyk I. Źródła do pedagogiki opiekuńczej. Warszawa, 1988. 635 s.
34. Łopatkowa M. Samotność dziecka. Warszawa, 1983. 206 s.
35. Matyjas B. Aktywność kulturalna dzieci i młodzieży w teorii i praktyce pedagogicznej Janusz Korczaka: aktualność doświadczeń korczakowskich w pracy współczesnych domów dziecka. Kielce, 1996. 440 s.
36. Moroz K. Wychowanie społeczne w domu młodzieży. Badania nad przekształcaniem się grupy wychowawczej w kolektyw podstawowy. Warszawa, 1963. 370 s.
37. Passini B. Sieroctwo społeczne. Warszawa, 1996. 52 s.
38. Pelczar J.S. Zarys dziejów miłosierdzia w Kościele Katolickim. Kraków, 1916. 240 s.
39. Piątkowski J. System prawa rodzinnego i opiekuńczego. Wrocław, 1995. 400 s.
40. Podgórska-Klawe Z. Od hospicjum do współczesnego szpitala. Wrocław, 1981. 360 s.
41. Praca wychowawcza w domach dziecka / J. Prokopowicz (red.). Warszawa, 1957. 320 s.
42. Pyrzyk I. Prekursorzy pedagogiki opiekuńczej (J. H. Pestalozzi, J. Korczak, A. Makarenko, J. Babicki). Toruń, 1998. 199 s.
43. Raczkowska J. Instytucje opieki całkowitej w dwudziestoleciu międzywojennym. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1978. № 7.1. S. 12–16.
44. Raczkowska J. Początki rozwoju zakładów opieki całkowitej w Polsce i uwarunkowania ich działalności. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1978. № 2. S. 78–82.
45. Raczkowska J. Wychowanie w domu dziecka. Warszawa, 1983. 123 s.
46. Raszevska M. Korczakowska koncepcja wychowania i wychowawcy w domu dziecka. *Opieka. Wychowanie. Terapia*. 1997. № 4. S. 27–28.
47. Sala W. Praca w zakładach opiekuńczo-wychowawczych (w okresie 1918–1939). Warszawa, 1964. 280 s.
48. Smyczyński T. Konwencja o prawach dziecka: analiza i wykładnia. Poznań, 1999. 481 s.
49. Socha R. Efektywność procesu wychowawczego w domu dziecka. Lublin, 1987. 308 s.
50. Szymborska A. Sieroctwo społeczne. Warszawa, 1969. 181 s.
51. Tazbir J. Historia Kościoła Katolickiego w Polsce (1460–1795). Warszawa, 1966. 209 s.
52. Wacholz L. Szpitale krakowskie 1222–1920. Kraków, 1921. 150 s.
53. Wagner I. Sieroctwo społeczne-przyczyny, następstwa, formy kompensacji: studium teoretyczno-badawcze. Częstochowa, 1997. 117 s.
54. Wiecha D., Uroda K. Międzynarodowa Konferencja Opieki Zastępczej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1998. № 5. S. 20–27.
55. Wojtyniak J., Radlińska H. Sieroctwo: zasięg i wyrównanie. Wrocław, 1946. 202 s.
56. Woźnica Z., Krenn-Guca M. Praca wychowawcza w domach dziecka. Wytyczne. Warszawa, 1972. 180 s.
57. Z badań nad dziejami zakonów i stosunków wyznaniowych na ziemiach polskich / E. Wiśniowski (red.). Lublin, 1984. 205 s.
58. Zagrożone dzieciństwo. Rodzinne i instytucjonalne formy opieki / M. Kolankiewicz (red.). Warszawa, 1998. 368 s.

59. Zaremska H. Bractwa w średniowiecznym Krakowie. Studium form społecznego życia religijnego. Wrocław ; Warszawa ; Kraków, 1977. 300 s.
60. Zastempowski J. Pedagogiczne aspekty działalności domów dziecka. Bydgoszcz, 1990. 134 s.
61. Męczkowski W. Prowizorowie szpitalni w dawnej Polsce. Przyczynek do dziejów magistratury naszej. *Przegląd Historyczny*. 1907. T. V. z. 1. S. 9–11.
62. Łapicz Cz. Kitab Tatarów litewsko-polskich. Toruń, 1986. 190 s.
63. Dydusiak L. Opieka publiczno-prawna nad dzieckiem w Polsce. Lwów, 1938. 103 s.
64. Głuszak-Węgierska W. Zakłady opiekuńczo-wychowawcze w województwie bydgoskim w latach 1945–1975. Bydgoszcz, 1984. 200 s.
65. Instrukcja programowa dla liceów pedagogicznych typu opiekuńczo-społecznego. *Załącznik do Zarządzenia Ministra Oświaty*. 1949. dn. 31 VIII.
66. Theiss W. Sieroctwo wojenne – problemy i badania. *Kwartalnik Pedagogiczny*. 1990. № 3. S. 72–77.
67. Teoretyczne i praktyczne aspekty współczesnej pedagogiki opiekuńczej / M. Biedroń, M. Prokosz (red.). Toruń, 2001. 161 s.
68. Bartkowiak E. Przemiany w podstawowych formach opieki nad dzieckiem osieroconym na tle zmieniających się potrzeb społecznych. *Kwartalnik Pedagogiczny*. 1993. № 1–2. S. 61–70.
69. Kelm A. Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej. Warszawa, 2000. 210 s.
70. Lewin A. Metodyka wychowania w zarysie. Warszawa, 1968. 264 s.
71. Wołczyk J. Opieka nad dziećmi i młodzieżą w wielkich miastach. Warszawa, 1969. 181 s.
72. Jakubowski M. Metodologiczne aspekty pedagogiki opiekuńczej. Warszawa, 1966. 164 s.
73. Jundziłł I. Zarys pedagogiki opiekuńczej. Gdańsk, 1975. 196 s.
74. Maciaszkowa J. Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej. Warszawa, 1991, 187 s.
75. Kelm A. Ocena sytuacji i propozycje reform w dziedzinie opieki nad dzieckiem. *Problemu Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1991. № 1. S. 1–11.

ІДЕЇ КОРДОМЕДІЙНОСТІ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ-СИРІТ THE IDEAS OF CORDOS-MEDIATION IN THE EDUCATION OF ORPHAN CHILDRENS

У статті актуалізовано проблему вдосконалення процесу виховання дітей-сиріт, які перебувають у державних закладах опіки. Зауважується, що в сучасних українських реаліях формується нове бачення організації виховання, опіки, соціального захисту дітей-сиріт, виховуючі відносини втілюють стратегію суб'єкт-суб'єктного, гуманного виховання, навчають демократичним цінностям. Традиція наукової рефлексії проблеми «серця» є характерною для філософії та культури України, однак імплементації в національній системі освіти концепція «філософії серця» до останніх років не набула, але в науковій літературі з'явилися дослідження проблеми емоційного інтелекту.

Мета та завдання дослідження – обґрунтувати доцільність впровадження ідей кордомедійності у виховний процес інтернатних закладів освіти та проаналізувати особливості їх імплементації.

Проаналізовано специфіку емоційного розвитку дітей-сиріт, які виховуються в державних закладах опіки. Виокремлено методи та прийоми впровадження ідей кордомедійності у педагогічний процес державних закладів опіки. Культивування в дітей співчуття іншим, розвиток щирості думок і почуттів, адекватного розуміння емоційного стану інших, співпереживання сприяє становленню особливо цінних моральних якостей особистості, які лежать в основі доброти дитини, активної гуманності, альтруїзму, її прагнення поділитися своїми почуттями з іншими людьми.

Реалізація принципу кордомедійності у вихованні дітей-сиріт, які перебувають у державних закладах освіти, передбачає врахування специфіки їх емоційного та особистісного розвитку, налагодження позитивних суб'єкт-суб'єктних відносин вихователя та дитини-сироти на основі гуманізму, співчуття, емпатії, любові, сердечності.

Ключові слова: діти-сироти, виховання, кордомедійність, гуманізм, співчуття, державні заклади опіки.

The article actualizes the problem of improving the process of raising orphans in state care institutions. It is noted that in modern Ukrainian realities a new vision of the organization of education, guardianship, social protection of orphans is being formed, educational relations embody the strategy of subject-subject, humane education, teach democratic values.

The tradition of scientific reflection on the problem of "heart" is characteristic of the philosophy and culture of Ukraine, but the concept of "philosophy of the heart" has not been implemented in the national education system until recent years. Instead, research on the problem of emotional intelligence has recently appeared in the scientific literature.

The purpose and objectives of the study – to justify the feasibility of introducing the ideas of cordos-mediation in the educational process of boarding schools and analyze the features of their implementation.

The specifics of emotional development of orphans raised in state care institutions are analyzed. Methods and techniques of introduction of cordos-mediation ideas into the pedagogical process of state guardianship institutions are singled out. The cultivating in children compassion for others, the development of sincerity of thoughts and feelings, adequate understanding of the emotional state of others, empathy contributes to the formation of particularly valuable moral qualities of the individual, which underlie the child's kindness, active humanity, altruism, his desire to share his feelings with others.

Implementation of the principle of cordos-mediation in the upbringing of orphans in public educational institutions, takes into account the specifics of their emotional and personal development, establishing positive subject-subject relations of the educator and the orphan, based on humanism, compassion, empathy, love, cordiality.

Key words: orphans, upbringing, corded media, humanism, sympathy, state guardianship institutions.

УДК 376.017:17+37.018.32-058.862
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.6>

Лялюк Г.М.,

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

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Опіка та виховання дітей-сиріт залишаються однією з найбільш актуальних проблем українського суспільства, що потребує від педагогічної науки нової філософії, нових нестандартних підходів. Через нерозвиненість сімейних форм опіки в нашій країні значна кількість дітей-сиріт продовжує виховуватися в інтернатних закладах освіти.

В сучасних українських реаліях формується нове бачення організації опікунсько-виховної діяльності. Гуманні суб'єкт-суб'єктні відносини вихователя та дитини є традиційно та соціально схваленою нормою функціонування освітньо-виховних закладів у нашому суспільстві. Теорія і практика опіки та виховання дітей-сиріт протягом віків базувалася на загальнолюдських цінностях: гуманізмі, співчутті, милосерді, добрі, сумлінні, любові, сердечності.

Традиція наукової рефлексії проблеми «серця» є характерною для філософії та культури України. «Духовною домінантою нашої культури» В. Кремень називає кордоцентризм – українську «філософію серця», що складає сутнісну основу національної свідомості й ментальності [9, с. 12]. Однак імплементації в національній системі освіти концепція «філософії серця» до останніх років не набула. Останнім часом у науковій літературі з'явилися дослідження проблеми емоційного інтелекту. На мою думку, проблема імплементації ідей кордомедійності є надзвичайно актуальною в контексті виховання дітей-сиріт.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретико-методологічні розвідки, які розкривають сучасні підходи до організації й удосконалення виховання дітей в умовах державних закладів опіки, здійснено Л. Канишевською, О. Кузьміною,

А. Наточій, В. Покась, В. Слюсаренко та іншими. Проблеми суспільного виховання дітей-сиріт в інтернатних закладах і дитячих будинках розглядали дослідники С. Бадер, Л. Волинець, І. Зверева, О. Кізь, С. Нечай, Н. Павлик.

Психолого-педагогічні особливості вихованців державних закладів висвітлено у наукових розвідках Г. Бевз, О. Безпалько, Л. Волинець, Я. Гошовського, А. Прихожан, Н. Толстих. Автори вказують на суттєві недоліки такої форми життєвого устрою дітей-сиріт і проблеми особистісного розвитку вихованців. Важливими проблемами виховання дітей-сиріт в умовах дитячих будинків та інтернатів залишаються вимушені умови спільного проживання дітей, які породжують обмеженість взаємин, напруження, тривожність, конкуренцію, агресію й інші негативні вияви психічного розвитку дітей.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Особливості розвитку емоційної сфери особистості дитини детермінуються конкретними умовами її виховання. Чим повнішим є соціальний статус цих умов, тим більш сприятливим є розвиток її емоційного статусу. Дитина-сирота, виховуючись у державному закладі опіки, змушена пристосовуватися до емоційно збіднених стимулами умов, тому її емоційний та особистісний розвиток формуються за допомогою принципово інших механізмів і характеризується дисгармонійністю розвитку емоційної сфери. Ця дисгармонія насамперед виявляється у загальному світосприйнятті дитини, є основою її внутрішнього особистісного ставлення до світу людей та до самої себе. Не маючи власної самоцінності, дитина постійно відчуває емоційний дискомфорт [1].

На мою думку, цілісне пізнання світу й продуктивна взаємодія особистості дитини-сироти можливі на основі почуттів і переживань. Важливість почуттєвого складника у пізнавально-розвивальному процесі актуалізує функцію провідності (медійності) серця. Парадигмою українського менталітету «філософію серця» визначають дослідники, аналізуючи спадщину наукових надбань Г. Сковороди, П. Юркевича.

Гуманітарна традиція кордоцентризму тлумачить як результат переживання людиною себе у світі, що зумовлює, зокрема, толерантність, взаємоповагу, почуття власної гідності, долаючи суперечність між людьми, гуманізуючи їхній життєвий простір (П. Куліш, Т. Шевченко, М. Бердяєв, Д. Чижевський, О. Кульчицький). Ідеї кордомедійності в освітній взаємодії представлені Н. Скотною, С. Киселицею, В. Коновальчук та іншими.

В освітній взаємодії кордомедійність виокремлюють як принцип, який відображає розвиток особистості на засадах духовно-моральної цілісності та ґрунтується на основних концептуальних положеннях «філософії серця». Осмислення серця як основи життя, світогляду та діяльності; осе-

редка унікальності й індивідуальності особистості відображено у працях філософів (Б. Паскаль, Б. Вишеславцев, П. Флоренський, І. Льїн).

Філософське обґрунтування культурно-історичного підґрунтя кордомедійності як засадничого принципу пізнання та розвитку цілісної особистості в просторі сучасної освіти орієнтоване на імплементацію у національну систему освіти концепції «філософії серця». Реалізація ідей кордомедійності у вихованні дітей-сиріт, які перебувають в інтернатних закладах освіти, давно на часі, оскільки сприяє їх успішному особистісному розвитку, становленню світоглядної позиції.

Мета та завдання статті – обґрунтувати доцільність впровадження ідей кордомедійності у виховний процес інтернатних закладів освіти та проаналізувати особливості їх імплементації.

Виклад основного матеріалу. Кордоцентризм – багатозначне поняття, утворене семантично близькими словами *cor* і *cordes*, що з латинської перекладаються як: *cor* – 1) серце; 2) душа, дух; почуття, настрої, мужність; *cordes* – 1) сердечно; 2) від усього серця; 3) розум, розсудливість, розважливість; 4) характер, натура [10, с. 261].

Семантика слів засвідчує стародавній уявлення про подвоєний внутрішній світ людини, який складається з чуттєвого (духу, душі) та раціонального (розуму, розсудливості). Концепт «серце» у філософії серця українських мислителів (Д. Чижевського, С. Ярмуса, І. Бичка) здебільшого тлумачиться у вузькому та широкому значеннях. У вузькому – як субстрат почуттів, здатність до емоцій, емоційно-вольовий початок, ірраціонально-індивідуальний принцип. У широкому – як нематеріальний, неречовий початок, духовний або ідеальний принцип. Однак у філософській україністиці при психологічній інтерпретації філософії українського кордоцентризму насамперед було враховано вузьке, ніж широке значення поняття «серце». Звідси – однозначне розуміння поняття «кордоцентризм», його психологічного змісту [6, с. 8].

Зовнішній світ і внутрішній потенціал людини можуть бути повноцінно пізнаними на основі почуттів, які забезпечують провідність знань та інформації. Здійснений дослідницями Н. Скотною, В. Коновальчук аналіз концептуального осмислення серця в культурно-історичних та релігійно-філософських традиціях дозволяє вважати його регулятором вміння людини розпоряджатися власною свободою і вільно та відповідально здійснювати життєдіяльність. На цій підставі аргументовано особливе значення принципу кордомедійності для розвитку особистості в системі освіти [13, с. 27].

Сердечність, ґречність, душевність як абсолютні цінності у спілкуванні є началом життєдіяльності людини, креативом її моральної активності. Відносні цінності можуть бути доступними лише ретроспективно, а їх співвіднесеність реконстру-

йована лише у вчинках і являти собою ідею, що визначає подальшу спрямованість життя. Людина і розпочинає свій моральний розвиток із руху серця, яке всюди бажало б бачити Добро, Істину, Красу, оскільки підвалини душі утворюються взаємодією того, що поціновується як соборна індивідуальність суб'єкта осмислення дійсності.

Фундаментальною особливістю української філософії серця є діалогізм у його зрілій вираженій формі, тобто як шлях до Іншого, який не можливий без кордоцентризму. Сердечне спілкування стає морально-етичною цінністю, предметом вольових зусиль, усвідомленим прагненням вирішити життєві проблеми саме завдяки душевності, ґречності, шанобливості, старанності [8, с. 21].

Обґрунтування могутнього потенціалу педагогіки серця знаходимо у педагогічній спадщині В. Сухомлинського. Любов до дітей – це вершина виховної системи В. Сухомлинського, яка виявляється стосовно Дитини, Людини, Природи, Батьківщини. Вивершується ця система через Серце, в якому Любов народжується і перетворюється на дієву творчу силу. І в цій ідеї Серця, відданого дітям, виявляється кордоцентричність виховної системи видатного педагога, яка увібрала в себе ідеї філософії серця вітчизняних мислителів Г. Сковороди, М. Гоголя, П. Юркевича, але знайшла свій неповторний спосіб їх реалізації [12, с. 59].

Останнім часом у науковій літературі з'явилось чимало досліджень проблеми емоційного інтелекту, з яким пов'язують розвиток "soft skills" – «м'яких» навичок (компетенцій), що інтегрують особистісні характеристики, пов'язані з ефективною взаємодією людей. Таким навичкам властива латентність: їх важко виявляти, перевіряти, раціонально набувати. Групу "soft skills" формують індивідуальні, перцептивні, комунікативні та інтерактивні навички, які уможливають соціальну діяльність особистості, її власну творчу реалізацію, конструктивне пізнання, оволодіння потрібною інформацією в потрібний момент, спонтанну й адекватну відповідь на непередбачуваний соціальний виклик.

Оволодіння "soft skills" не передбачає раціональних алгоритмів для набуття й засвоєння, їх оцінка має суб'єктивний характер: чесність, ініціативність, працелюбність, здатність до пізнання, креативність. Розвиток сердечного розуму – «емоційного інтелекту», почуттів, сердечної духовної інтуїції – зумовлений функцією серця, інтегрованою з функціями центрів кори головного мозку, які «народжують» почуття, емоції, інтуїцію.

Кордомедійність як «серцепровідність» заснована на емоційності, ширості, чуйності, милосерді, що уможливорює встановлення змістовної та безпомилкової продуктивної взаємодії людини зі світом. Метафора «думати серцем» містить зміст відновлення цілісності буття, узгодження особис-

тисних потенцій з одночасним трансгресивним переходом раціонального в почуттєве, а почуттєвого потенціалу – в раціональне.

Серце є своєрідним «барометром» духовності людини, який відображає її вміння розпоряджатися своєю свободою і бути вільною особистістю. Таким чином, серце постає регулятором розгортання особистісного потенціалу, визначаючи індивідуальну стратегію життєдіяльності. На цій підставі принцип кордомедійності набуває особливого значення у пізнавальній діяльності особистості. Лише та інформація, яка сприймається серцем і проходить через серце, засвоюється людиною. Серце є тим універсальним медіатором, яким світ опосередковується (опредметнюється і розпредметнюється) і засвоюється людиною. Завдяки серцепровідності внутрішній суб'єктивний зміст втілюється у зовнішній світ [13, с. 28].

Нині термін «емоційний інтелект», запропонований американськими дослідниками Дж. Майєром і П. Селовеєм, який позначає ментальні здібності розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, властивість забезпечувати можливість успішно діяти в будь-яких ситуаціях, набув статусу найбільш поширеного поняття наукового тезаурусу. Як у зарубіжній, так і в вітчизняній психології спостерігається зростання інтересу до вивчення емоційного інтелекту як конструкта, що забезпечує можливість будувати міжособистісні взаємини на основі розуміння як власних емоцій і почуттів, так і оточуючих людей (Д. Гоулман, Дж. Мейєр, П. Селовеї та інші) [7; 15; 16].

Емоційний інтелект є тією сполучною ланкою, яка допомагає осмислити міжособистісні взаємини на основі розуміння емоцій та почуттів суб'єктів взаємодії, вибудовувати лінію поведінки в потрібному річищі, що призводить до максимально комфортного співіснування в соціумі та допомагає домагатися поставлених цілей під час конструктивної взаємодії з іншими людьми. Індивіди з високим рівнем емоційного інтелекту характеризуються вираженими здібностями до розуміння емоцій (власних та інших людей), вияву емоцій та управлінням емоційною сферою, що зумовлює більш високу адаптивність та ефективність у спілкуванні та діяльності [2].

У зв'язку з цим П. Селовеї і Дж. Мейєр вказують на те, що розвиток емоційного інтелекту має починатися з самого дитинства, коли психіка є найбільш пластичною та сензитивною. «Дитина, чиї емоції та почуття отримують адекватне відображення з боку дорослих, виростає здатною до розуміння своїх емоцій і «зчитування» емоцій оточуючих. Вона буде людиною впевненою, яка знає, чого хоче, і буде здатною цього домогтися» [7, с. 68]. Кінцевим продуктом емоційного інтелекту є прийняття рішень на основі відображення та осмислення емоцій, які є диференційованою

оцінкою подій, що мають особистісний смисл. Таким чином, емоційний інтелект лежить в основі емоційної саморегуляції [5].

У дітей-сиріт, які виховуються в державних закладах опіки та зазнали впливу депривації в ранньому віці, спостерігаються емоційні порушення, до яких зараховують відсутність емоційної децентрації – дитина не здатна співпереживати; відсутність емоційної синтонії – дитина не здатна відгукуватися на емоційний стан іншої людини, насамперед близької; відсутність емоційної саморегуляції – дитина не відчуває провини, пов'язаної з новим етапом самосвідомості («Це я зробив») і здатністю емоційно повертатися в минуле. Зазначені порушення зафіксовані і в дітей-сиріт шкільного віку [3, с. 82].

Більшість вітчизняних і зарубіжних науковців, які досліджували проблему виховання дітей у державних закладах опіки (М. Бевз, Л. Волинець, Дж. Боулбі, Я. Гошовський, Й. Лангмейєр, З. Матейчек, В. Мухіна, А. Полянничко) одностайні в тому, що «емоційний голод» призводить до відчуття туги, самотності, тривоги, комплексу меншовартості дітей-сиріт, їм важко розпізнати емоційні стани не лише оточуючих, а й власні, тому часто виникають проблеми з емпатійним прийняттям інших людей, у дітей спостерігається дисформованість механізму емпатії.

Тобто, у внутрішньому просторі дитини домінує переживання болю й страждання (залежно від глибини деприваційного ураження), від якого вона хоче захиститися, співчуваючи іншому. Але їй важко розпізнати свої почуття та емоції, співпереживати, у неї виникають проблеми з емпатійним прийняттям інших, порушенням емоційної прихильності через дефіцит досвіду емоційних міжособистісних взаємин [11, с. 119].

Виховуючись в емоційно збіднених стимулах умовах, діти не засвоюють продуктивних навичок реальної допомоги дорослим, хоча «на словах» у них високий рівень емпатії. Здебільшого науковці пов'язують цю проблему із недеференційованістю «Ми – Я», розмитістю власного образу «Я», що зумовлює ситуативну, недиференційовану суб'єктність дитини-сироти.

Залежність емоційного благополуччя дитини від ставлення до неї дорослого визначає надцінність останнього. Сирітство як фактор руйнує емоційні зв'язки дитини з оточуючим соціальним середовищем, світом дорослих і однолітків, викликає глибокі вторинні порушення фізичного, психічного і соціального характеру. Будучи позбавленою материнської любові в державних закладах опіки, дитина шукає любові, прийняття, підтримки від дорослої людини.

Тому впровадження ідей кордомедійності у педагогічний процес державних закладів опіки є особливо важливим напрямом у вихованні дітей-

сиріт. Культивування в дітей співчуття іншим, розвиток щирості думок і почуттів, адекватного розуміння емоційного стану інших, співпереживання сприяє становленню особливо цінних моральних якостей особистості, які лежать в основі доброти дитини, активної гуманності, альтруїзму, її прагнення поділитися своїми почуттями з іншими людьми.

Вільне вираження своїх почуттів допомагає дітям переживати емоційну ситуацію в умовах державного закладу опіки і сформуванню нових прихильності [4, с. 58]. Емоційно-насичене спілкування із значимими дорослими, якими часто стають педагоги, психологи, соціальні працівники, обслуговуючий персонал закладу інтернатного типу, сприяє зниженню деструктивного впливу родинної депривації на розвиток особистості вихованців.

Змін у розвитку емоційної регуляції можна досягнути шляхом полегшення емоційного страждання вихованців не просто шляхом інтелектуалізації, втечі від емоцій, а шляхом зміни способу сприйняття та ставлення до ситуації, свого внутрішнього світу за допомогою ефективних дій, спрямованих на вирішення проблем. Важливо, щоб дитина не просто почала думати «я варта любові та поваги. Я така, як я є», але й відчувала це на емоційному рівні, щоб це було справді нове відчуття, а не лише нова думка про себе. Дуже важливо, щоб дитина-сирота могла правильно усвідомлювати і навіть аналізувати власні емоції. Коли вихованець починає думати над тим, що відчуває, він зможе собою керувати, приймаючи правильні, а не імпульсивні рішення.

Важливим аспектом впровадження ідей кордомедійності у виховний процес державних закладів опіки є налагодження позитивних суб'єкт-суб'єктних відносин педагога та дитини-сироти, спільне обговорення різних проблем, що викликають емоційні порушення і конфлікти, а також способи їх адекватного вирішення. Таким чином, педагог повинен бути уважним до емоцій вихованців, вміти ідентифікувати, вислухати і належним чином на них зреагувати.

Щоб навчити дітей розпізнавати власні емоції, думки, які призводять до негативних емоційних станів інших, доцільно розповідати їм про емоції, пов'язати їх зі способом сприйняття подій, показати залежність емоційних реакцій від способу сприйняття. Діти-сироти здебільшого бачать причини несприятливих результатів не в особливостях ситуацій, а в людині, в зовнішніх обставинах або мають дисфункціональні очікування від оточуючих.

Важливо допомогти дитині розібратися у власних емоціях, навчити виявляти емоції, «адекватні» до ситуації, формувати реалістичні очікування. Особливо ефективним є застосування прийому сократівського діалогу, який сприяє виявленню власних негативних очікувань, переконань. Вагому роль у цьому процесі відіграє тісна співп-

раця педагога з психологом інтернатного закладу. Саме психолог на основі результатів психодіагностичного обстеження планує корекційні заняття, розробляє рекомендації для педагогів.

На допомогу приходять і поведінкові методи, заняття для корекції емоційного стану, психогімнастика, методи арттерапії, казкотерапії, які дозволяють вирішити проблеми, отримати «позитивні емоції» від діяльності (ігор, занять, спілкування). Належна увага повинна приділятися емоційному зростанню та контролю свого внутрішнього світу, переконанню та керованому відкриттю того, що дитина спроможна сама будувати своє майбутнє.

На мою думку, знання специфіки формування оптимальної суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога та вихованців державних закладів опіки, реалізація принципу кордомедійності дозволить попередити негативні вияви особистісного розвитку дітей-сиріт. Рівноправна співпраця з вихованцями у формі суб'єкт-суб'єктних відносин, яка ґрунтується на засадах щирості, сердечності, добри, любові, співчутті та відкритості у висловлюванні думок, є запорукою ефективної опікунсько-виховної діяльності та успішного особистісного розвитку дітей-сиріт.

Висновки. Здійснивши аналіз наукових напрацювань дослідників із вказаного вище питання, можна констатувати, що звернення до традиції «філософії серця» дозволило підтвердити доцільність інтеграції традицій та інновацій в сучасній системі інтернатної освіти для здійснення гармонійного взаємозв'язку розуму і серця дитини.

Реалізація принципу кордомедійності у вихованні дітей-сиріт, які перебувають в державних закладах освіти, передбачає врахування специфіки їх емоційного та особистісного розвитку, налагодження позитивних суб'єкт-суб'єктних відносин вихователя та дитини-сироти на основі гуманізму, співчуття, емпатії, любові, сердечності. Впровадження ідей кордомедійності у вихованні дітей-сиріт, застосування відповідних психолого-педагогічних прийомів і методів передбачають тісну співпрацю педагога з психологом інтернатного закладу.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаю в розгляді ролі авторитету педагога у вихованні дітей-сиріт.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бевз Г.М. Прийомні сім'ї (оцінка створення, функціонування та розвитку) К. : Главник, 2006, 112 с.
2. Бантишева О.О. Психологічні вияви емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до

віктимної поведінки / Матер. VIII Міжнар. наук.-практ. конф. «Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми» К. : Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2013. С. 26–35.

3. Бреслав Г.М. Психология эмоций. М. : Смысл; Академия, 2004. 544 с.

4. Выговская Л.П. Эмпатийные отношения младших школьников, воспитывающихся вне семьи / Л.П. Выговская // Психологический журнал. 1996. Том 17. № 4. С. 55–63.

5. Гарскова Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию // Ананьевские чтения : тез. науч.-практ. конф. СПб : Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 1999. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://psihologia.biz/psihologiya-psihologiyaobschaya_693/garskova-vvedenie-ponyatiya-emotsionalnyiy-16964.html.

6. Гнатюк Я.С. Український кордоцентризм у конфлікті міфологій та інтерпретацій : Монографія. Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2010. 184 с.

7. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект на работе. М. : ВКТ, 2010. 476 с.

8. Киселиця С.В. Український кордоцентризм як гуманізм // Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія. № 2 (6), 2015. С. 19–23.

9. Кремень В. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Педагогічна думка, 2008. 424 с.

10. Латинско-русский словарь. Около 50 000 слов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Русский язык, 1976. 1096 с.

11. Мухина В.С. Возрастная психология: отрочество : учеб. для вузов по пед. спец. 7-е изд., стереотип. М. : Академия, 2002. 456 с.

12. Отич Олена Миколаївна. Ідеї кордоцентризму В.О. Сухомлинського в контексті національної безпеки в освітній сфері // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Випуск 172, 2018. С. 57–62.

13. Скотна Н.В., Коновальчук В.І. Кордомедійність як основа освітньої взаємодії // VERSUS Т. 2. № 10, С. 25–31.

14. Salovey P. Emotional development and emotional intelligence: Educational implications / P. Salovey, D.J. Sluyter. New-York : Basic Books, 1997. 288 p.

15. Salovey P. Emotional intelligence / P. Salovey, J.D. Mayer // Imagination, Cognition, and Personality. 1990. № 9. P. 185–211.

16. Mayer J.D. Emotional intelligence information. 2005. [Electronic resource]. Mode of access: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/.

17. Hughes M. Handbook for developing emotional and social intelligence. Best practices, case studies, and strategies / M. Hughes, H. Thompson. San Francisco, 2009. 419 p.

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ:
МОВНА ЧИ МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНЦІЯFRENCH DISTANCE LEARNING:
LANGUAGE OR SPEECH COMPETENCE

Стаття присвячена особливостям формування мовної та мовленнєвої компетенції у традиційний та дистанційний спосіб. Розглянуті основні комунікативні вміння: уміння розуміти зі слуху співрозмовника, аудіозаписи носіїв мови; уміння здійснювати монологічне та діалогічне мовлення (ставити запитання, реагувати на репліки співрозмовника та розповідати); уміння читати адаптовані та автентичні матеріали для отримання інформації для подальшого використання; уміння спілкуватися в письмовій формі. Визначена доцільність використання інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) для формування мовних та мовленнєвих умінь та навичок у різних видах мовленнєвої діяльності. Відмічено, що для виконання завдань для розвитку уміння розуміти та слухати можна скористатися телефоном, Viber, WhatsApp, Skype, Classroom та Zoom, а для вміння розмовляти з кількома співрозмовниками доцільно використовувати сучасні інформаційні сервіси Zoom, Classroom. Визначено, що особливо ефективним є використання ІКТ для писемного спілкування, для чого достатньо обрати e-mail, соціальні мережі (Facebook, Twitter, Youtube, LinkedIn, Instagram, Telegram) та чати. Під час карантину переконалися в тому, що завдяки інформаційно-комунікаційним технологіям функція контролю може частково бути перекладена на комп'ютер, зокрема там, де доречні тести. Звернено увагу на розвиток соціокультурної та соціолінгвістичної компетенції для ознайомлення учнів із культурою Франції, мовленнєвими реаліями та мовленнєвою поведінкою. Наведені зразки завдань, які реалізують комунікативні компетентності у традиційній класно-урочній системі. Навчання аудіювання, усного мовлення (монологічного та діалогічного), читання адаптованих та автентичних текстів та письма здійснюється інтегровано. Відмічено диференційований підхід до опанування різних видів мовленнєвої діяльності. Закцентовано увагу на потребі вчителів піклуватися про здоров'я школярів, що вимагає визначення часу, протягом якого дитині підліткового віку можна знаходитися перед екраном комп'ютера. Зроблено висновки про те, що під час дистанційного навчання послаблюється зворотний зв'язок та збільшується обсяг необґрунтованої самостійної роботи для опанування навчальним матеріалом. Подальший напрямок дослідження визначено у вдосконаленні використання ІКТ у розвитку мовленнєвої компетенції.

Ключові слова: дистанційне навчання, французька мова, інформаційно-комуні-

кативні технології, комунікативна компетентність, мовна та мовленнєва компетенції, аудіювання, монологічне та діалогічне мовлення, читання, письмо.

The article is about peculiarities of language and speech competence formation during traditional and distance learning. The main communicative abilities are described. They are skill to understand interlocutor while listening him, language recordings; skill to complete the monologue and dialogue speech (ask questions, react the interlocutor's speech and tell); skill to read adapted and authentic materials to get the information for the further usage; skill to communicate in a writing form. The practicability of Information and Communicative Technologies (ICT) usage is defined for the language and speech abilities and experience in the different areas of speech activities formation. The article emphasizes that phone, Viber, WhatsApp, Skype, Classroom and Zoom are necessary to use while completing the tasks of understanding and listening development. Modern information services like Zoom, Classroom are necessary to use while development of the communication skill with the several interlocutors. The article describes that ICT for the writing communication (e-mail, social networks like Facebook, Twitter, YouTube, LinkedIn, Instagram, Telegram) and chats are very effective. ICT can allow providing control function, at least partially, using PC, as quarantine proved. For instance, it is about the area having tests. The attention is paid to the development of social cultural and social linguistic competence to find out more about culture, speech realities and language behavior of France. There are samples of tasks providing communicative competencies in the traditional classroom system. Learning of listening, speaking (monologue and dialogue), reading of adapted and authentic texts and writing is carried out integrated. The specific approach towards the different types of speech activities is described, as well. The article emphasizes on the teachers attention to the pupils health. It is necessary to define the correct time for the teenager to be near PC. The conclusion of the article is about the feedback weakening while distance learning. As well as about increasing of the insupportable individual study for learning material acquirement. The further development of research is about the ICT improvement in the speech competence development.

Key words: distance learning, french, information and communications technologies, communicative competence, reading, language and speech competence, listening, monologue and dialogic speech, writing.

УДК 37.022

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.7>

Архіпова Т.Л.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри інформатики,
програмної інженерії та економічної
кібернетики
Херсонського державного університету

Гоменюк З.П.,

спеціаліст вищої категорії,
вчитель-методист французької мови
Херсонської спеціалізованої школи
I–III ступенів № 27 з поглибленим
вивченням інформатики та іноземних
мов Херсонської міської ради

Архіпова К.С.,

аспірантка Інституту перекладачів
Київського міжнародного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Пандемія Covid-19 кинула виклик усьому людству. Над світом нависла страшна загроза. Події сьогодення внесли корективи у звичайний уклад життя всіх громадян. Виникли великі проблеми в багатьох сферах людської діяльності. Не обійшли вони стороною і освітян, які залишилися сам на сам із труднощами. Кожен із них мусить вирішувати їх самотужки, бо суспільство не готове до розв'язання низки завдань щодо організації навчального процесу здобувачами освіти.

На жаль, не всі вчителі забезпечені сучасними гаджетами, а саме: ноутбуками, смартфонами, які б задовольнили потреби успішної продуктивної цифрової освіти. Відсутній необхідний цифровий навчальний контент. Немає доступу до високошвидкісного Інтернету, тому під час дистанційного навчання освітяни змушені до 16 годин на добу працювати в мережі. Від освітян вимагають додаткову роботу, не передбачену чинними нормативними документами. Але життя не стоїть на місці. Учителі навчаються разом із учнями і вирішують такі навчальні проблеми, як використання інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема під час вивчення іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема дистанційного навчання сьогодні надзвичайно актуальна. Питання використання ІКТ висвітлювалося в дослідженнях багатьох науковців, як вітчизняних, так і зарубіжних. Формуванню інформаційно-цифрової компетенції присвячено праці науковців В. Вебер, С. Джон, Д. Докен, Н. Морзе, О. Спіріна. Використання соціальних мереж, їхньої ролі в житті людини, можливостей Інтернету в освіті вивчали І. Захарова, М. Згуровський, М. Кастільс, Є. Полат. Науковці розглядають зазначену проблему в різних напрямках: застосування хмароорієнтованого середовища в освіті (О. Коротун); особливості спілкування у процесі дистанційного навчання (В. Баженова, П. Марков), інноваційні методи у вивченні французької мови (О. Бігич, М. Моро, О. Чурсінова).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Науковці плідно працюють у розв'язанні проблеми дистанційного навчання здобувачів освіти. Незважаючи на наявність наукових досліджень із цієї проблеми, потребує подальшого вивчення методика впровадження ІКТ у вивчення іноземної мови. Більшість учителів звикла до формування знань, яке ґрунтується переважно на системі доказів текстових книжкових знань. Водночас, спираючись на наукові напрацювання з питання дистанційного навчання учнів, залишаються актуальними осо-

бливості застосування сучасних освітніх технологій в опануванні французької мови. Складність полягає в тому, що ця проблема перебуває на перетині двох предметних галузей, таких як новітні інформаційні технології та іноземна мова.

Мета статті. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки активне використання нових ІКТ та процес передавання знань на основі ІКТ є актуальним завданням сьогодення. Тому за мету нашої статті ставимо виявити, які саме навички формуємо під час дистанційного навчання французької мови: мовні чи мовленнєві.

Виклад основного матеріалу. Інтеграція України до світової спільноти, наближення її до європейських стандартів вимагає знання іноземних мов для сучасної людини. Цілі, зміст Програми з іноземних мов від загальноосвітнього закладу середньої освіти (ЗЗСО) були визначені відповідно до Рекомендацій Ради Європи: «Головна мета навчання іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах полягає у формуванні в учнів комунікативної компетенції, базою для якої є комунікативні вміння, сформовані на основі знань і навичок» [3, с. 3]. Саме середня школа є тим навчальним закладом, де передбачено практичне опанування учнями мовленнєвих вмінь та навичок, необхідних для спілкування у чотирьох видах мовленнєвої діяльності, а саме: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. В основу вивчення іноземної мови покладено принцип інтеграції, що забезпечує оволодіння усіма видами мовленнєвої діяльності в їхній реальній послідовності та взаємозв'язку (див. рис. 1 [3, с. 4]).

Особливої уваги потребує формування соціокультурної та соціолінгвістичної компетенції, яка сприяє входженню та соціалізації особистості в новому суспільстві.



Рис. 1. Міжкультурне іншомовне спілкування

Дискурсивна компетенція досягається шляхом логічних міркувань. Стратегічна компетенція – це вміння використовувати знання для розв'язання комунікативних завдань.

Проте пріоритетним у формуванні комунікативної компетенції є формування мовленнєвої компетенції, базою для якої слугує оволодіння засобами усного та писемного мовлення. Звернемось, наприклад, до вивчення теми «Здоров'я». Гарне знання лексики та граматики сприяє швидкому розвитку комунікативної компетенції. В основу оволодіння лексико-граматичним матеріалом покладено принцип випереджувального усного засвоєння мовленнєвих зразків, тому що мовлення, насамперед, існує в усній формі. З метою актуалізації раніше вивченого матеріалу повторюємо лексику з теми «Le corps». Ознайомлення з новим матеріалом починаємо з розкриття значення лексичних одиниць із використанням електронних носіїв. Для цього використовуємо малюнки, фото, картинки, жести, міміку, демонстрацію предметів, звертаємо увагу на інтернаціональну лексику. Унаочнення сприяє легшому запам'ятовуванню матеріалу, особливо тим, у кого більш розвинена зорова пам'ять. Саме тут є сенс використовувати власноруч створені вчителем презентації у Microsoft PowerPoint. Хорова форма роботи (повторення матеріалу всіма учнями одночасно) знімає страх в учня помилитися, неправильно вимовити або щось сказати, збільшує участь учнів у мовному процесі. Парно-групова, парна робота, струмочок (один за одним), інсценування, карусель, акваріум тощо сприяють формуванню вмінь та навичок комунікації, вселяють віру в себе, бажання висловитися. Групова діяльність спонукає учнів активніше працювати, бути впевненим у собі, дозволяє переконатися у правильності своїх міркувань, спілкуватися з однокласниками та, найголовніше, – почуватися комфортно, затишно.

Організація таких видів робіт у дистанційній спосіб є практично нереальною, тому що влаштування навчального процесу як ігрової ситуації і задіяння для цього можливості нових інформаційних сервісів, призначених для навчання, навряд чи зможуть умови реальних подій, оскільки діти знаходяться на відстані й ізольовані один від одного.

Добираємо такі види вправ і завдань, які мають комунікативну спрямованість, а навчальні дії учнів чітко вмотивовані. Добрі знання лексико-граматичного матеріалу ще не є комунікативними вміннями, це тільки основа розуміння усного та писемного мовлення. Тому розвиваємо вміння оперувати цим матеріалом:

1) вміння розуміти зі слуху співрозмовника, аудіозаписи носіїв мови;

2) вміння здійснювати діалогічне та монологічне мовлення (ставити запитання, реагувати на репліки співрозмовника та розповідати);

3) вміння читати адаптовані та автентичні матеріали для отримання інформації для подальшого її використання;

4) вміння спілкуватися в письмовій формі.

Щодо вміння розуміти та слухати, то такі завдання можна виконати, наприклад, за допомогою телефону, Viber, WhatsApp, Skype, Classroom та Zoom. Але всі ці вправи будуть виконуватися учнями, навіть якщо вони зберуться цілим класом, без взаємної участі та взаємодопомоги. До того ж учителю важко виокремити тих учнів, які в першу чергу потребують його допомоги. Тому природною є вірогідність виникнення прогалин у формуванні мовленнєвої компетенції учнів.

Якщо маємо на увазі вміння розмовляти з кількома співрозмовниками, то сучасні інформаційні сервіси Zoom, Classroom та інші надають такі можливості, але потребують багато часу на осмислення та висловлення вголос власних думок. На відміну від цього, в аудиторії час на такі роздуми в учнів практично завжди є.

Уміння читати адаптовані та автентичні тексти потребує від учнів великої напруги. Коли учитель працює з одним чи двома учнями з текстом на навчальній платформі, він не завжди має можливість тримати під контролем інших учнів. Тому існує вірогідність, що решта учнів буде займатися власними справами.

Широке застосування інформаційних технологій ефективно впливає на спілкування в писемній формі. Для проведення такої роботи не обов'язково обирати складні інформаційні сервіси, тому що такі завдання можна виконувати за допомогою e-mail, соціальних мереж (Facebook, Twitter, Youtube, LinkedIn, Instagram, Telegram) та чатів.

При цьому головним завданням для вчителя була і залишається необхідність піклуватися про здоров'я учнів. Сьогодні час перебування дитини перед екраном є питанням дискусивним. Слід також врахувати те, що дистанційне навчання відбувається з кількох предметів на день. У дитини повинен залишатися час на відпочинок, хобі, спілкування з друзями. Якщо переглянути документи, що регламентували час перебування дитини за комп'ютером раніше [1], та проєкті [2], який знаходиться сьогодні на обговоренні учительською спільнотою, учні підліткового віку можуть працювати з ТЗН не більше 20-25 хвилин. Часу на опанування навчального матеріалу, що потребує від дитини високої активності та великої мозкової напруженості, навіть завдяки вибору вчителем найефективнішого інформаційного сервісу, залишається обмаль.

Але слід відзначити, що навчання усіх видів мовленнєвої діяльності відбувається інтегровано. Під час вивчення французької мови реалізуємо диференційований підхід до освоєння різних видів мовленнєвої діяльності. Так, наприклад, навчаючи діалогічного мовлення, не можна виконувати

вправи, які сприяють розвитку монологічного мовлення. Навчаючи аудіювання, широко застосовуємо технічні засоби, які дають змогу кожному учневі чути носіїв мови. Це впливає на правильну вимову, ритміку, темп. Розучування пісень, римівок також сприяє розвитку аудіативних навичок.

У традиційному навчанні широко застосовуємо завдання:

1. Associe les mots avec les images.
2. Classez les expressions dans le tableau

(une allergie-atrapper-un rhume-avoir des douleurs-avoir le nez qui coule-être asthmatique-faire une piqûre-prendre de l'ibuprofène-se faire vacciner) ()

es symptomes	La maladie	Les soins

3. Classez les phrases dans l'ordre.
4. Choisissez la bonne réponse.
5. Recopie la liste des mots en mettant d'un côté la spécialité du medecin, de l'autre les noms de maladies: (Grippe, angine, cardiologue, dentiste, rhume, pédiatre, bronchite, taux.)
6. Trouvez la liste des symptômes des maladies suivantes (un rhume, COVID-19, une grippe).
7. Trouvez l'intrus.
8. Réponds en employant des professions medicales.

9. Répondez aux questions

10. Vous vous sentez mal. Vous allez chez le médecin. Jouez la scène.

11. Vous vous sentez mal. Vous demandez des instructions au téléphone.

12. Décris l'image (l'affiche).

13. Corrige, si tu n'es pas d'accord.

14. Donne des conseils pour être en forme.

15. Parlez de la situation actuelle en Ukraine, dans le monde pendant la quarantaine COVID-19 .

16. Parle de la célébrité scientifique ukrainienne (française): M. Amosov, Louis Pasteur.

17. Vous êtes tombé, vous avez cassé la jambe. Vous écrivez un mail à votre chef que vous ne pouvez pas venir travailler. Utilisez les expressions: (se promener dans la rue, tomber, casser la jambe, ne pas pouvoir venir travailler, appeler le médecin).

18. Ecrivez deux curriels. 1. Ton ami va mal; 2. Tu lui reponds et donnes des conseils.

Особистісно зорієнтований підхід до навчання, зв'язок із життям ефективно впливають на засвоєння навчального матеріалу.

Особливе значення в навчальному процесі має чітко налагоджений контроль. Ми ще раз переконалися в тому, що завдяки інформаційним

технологіям ця функція вчителя може частково бути перекладена на комп'ютер, зокрема там, де доречні тести. Учитель перевіряє рівень навчальних досягнень учнів за допомогою тестів. Таким чином, у нього збільшується час на комунікативну діяльність вихованців. Тести можна створити в Microsoft PowerPoint та Microsoft Excel, що не потребує додаткової підготовки, або за допомогою Google Форми, які є простими у використанні не тільки для вчителя, а й для дитини.

Висновки. Проблеми, які виникли під час карантину COVID – 19, загострили увагу як науковців, так і практиків до реалізації аспекту вивчення мови чи мовлення під час дистанційного навчання французької мови. Дитина живе в соціумі, а під час дистанційного навчання втрачається живе спілкування, взаємодопомога, взаємовиручка, активна взаємодія між учнями. При цьому послаблюється зворотний зв'язок та збільшується обсяг необґрунтованої самостійної роботи для опанування навчального матеріалу. На нашу думку, учні повинні зустрічатися з учителем віч-на-віч, тому що вчитель – це джерело радості, натхнення та індикатор успіху дитини.

Подальший напрямок дослідження вбачаємо у вдосконаленні використання ІКТ у розвитку мовленнєвої компетенції.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Державні санітарні правила і норми роботи з візуальними дисплейними терміналами електронно-обчислювальних машин: ДСанПін 3.3.2.007-98. [Чинний від 1998-10-12]. Київ : МОЗ України, 1998. 19 с. (Державні санітарні норми України).

2. Про затвердження Санітарного регламенту для закладів загальної середньої освіти : Проект наказу Міністерства Охорони Здоров'я України. Доступ: <https://moz.gov.ua/article/public-discussions/proekt-nakazu-ministerstva-ohoroni-zdorovja-ukraini-pro-zatverdzhennja-sanitarnogo-reglamentu-dlja-zakladiv-zagalnoi-serednoi-osviti>.

3. Програма для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням Іноземних мов 1–11 класи / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2010. 128 с.

4. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів французька мова, іспанська мова 2–12 класи / Міністерство освіти і науки України. Київ : Шкільний світ, 2001. 35 с.

5. Claire Miquel, «Vite et bien A1/A2», Méthode rapide pour adultes. CLEinternational, 2009. 192 p.

6. Gaël Crépieux, Lucie-Olivière, Caroline Sperandio, «Vocabulaire essentiel du français». Les éditions Didier, Paris, 2012. 252 p.

7. Colette Samson, Amis et Compagnie A1, CLE International/Sejer, 2008. 128 p.

8. Colette Samson, Amis et Compagnie A2, CLE International/Sejer, 2008. 128 p.

ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ РЕКРЕАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

DETERMINATION OF THE CONTENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF RECREATIONAL ACTIVITY OF SPECIALISTS IN PHYSICAL EDUCATION

УДК 378.096

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.8>**Білошицький В.В.,**

начальник науково-дослідної лабораторії наукового супроводження розроблення нормативів і стандартів фізичної підготовки і спорту Науково-дослідного центру проблем фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського

Кириченко В.М.,

канд. пед. наук, доцент кафедри здоров'я, фітнесу та рекреації Національного університету фізичного виховання і спорту України

Дмитренко С.М.,

канд. наук з фіз. виховання і спорту, доцент, завідувач кафедри теорії і методики фізичного виховання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Яковлів В.Л.,

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Коновалов Д.О.,

науковий співробітник науково-дослідного відділу розвитку фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту Науково-дослідного центру проблем фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського

Стаття присвячена актуальним питанням формування професійних компетентностей рекреаційної та реабілітаційної діяльності фахівців фізичного виховання та спорту. Головною метою роботи є визначення змісту формування важливих професійних компетентностей, необхідних для здійснення рекреаційної діяльності фахівцями фізичного виховання та спорту. Із метою досягнення мети та завдань дослідження створено науково-дослідну групу, до складу якої увійшли фахівці напряму фізичної рекреації та реабілітації (представники інших суміжних галузей). Під час дослідження членами науково-дослідної групи використані такі методи: теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної (спеціальної) літератури, аналіз Інтернет-джерел, педагогічні спостереження, методи математичної статистики. У відповідності до моніторингу науково-методичної та спеціальної літератури відомо, що в узагальненому вигляді компетенція уявляється як знання, уміння, навички, готовність, цінність, мотивовані здібності, які дозволяють здійснити (виконати) необхідну професійну діяльність на високому рівні. Крім цього, компетенція включає в себе сукупність взаємопов'язаних якостей особистості: знання, уміння, навички, способи діяльності, які виникають по відношенню до певного кола предметів чи процесів та необхідні для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них. У свою чергу, компетентність – це володіння, опанування індивідом відповідною компетенцією, яка включає його особисте відношення до неї та предмету діяльності. Нами також встановлено, що базою для опанування компетентністю фахівцем фізичного виховання та спорту є оволодіння ним загальнокультурними та професійними компетенціями, які визначають рівень його спеціальної професійної підготовленості до виконання визначених стандартами видів діяльності. На опанування рекреаційною діяльністю виділяється шість важливих компетенцій, які необхідно сформувати під час освітнього процесу. Варто також зауважити, що в компетентнісній моделі рекреаційної діяльності фахівця фізичного виховання членами нашої науково-дослідної групи виділено п'ять профілів компетенцій: гностичні, комунікативні, конструктивні, проєктні, організаторські. Під час дослідження членами науково-дослідної групи встановлено, що поступальний розвиток компетентності в освітньому процесі повинен здійснюватися поетапно (упродовж чотирьох основних етапів). Таким чином, у відповідності до визначеного нами змісту кожної компетенції рекреаційної діяльності можливо є побудова ефективного освітнього процесу здобувачів вищої освіти – майбутніх фахівців фізичного виховання. Результати дослідження впроваджені в освітній процес здобувачів вищої освіти спеціалізованих закладів вищої освіти.

Ключові слова: здібності, здобувачі вищої освіти, навички, освітній процес, професійні компетентності, рекреація, компетенції, уміння, фахівці, фізичне виховання.

The article is devoted to topical issues of formation of professional competencies of recreational and rehabilitation activities of specialists in physical education and sports. The main purpose of the work is to determine the content of the formation of important professional competencies necessary for the implementation of recreational activities by specialists in physical education and sports. In order to achieve the goals and objectives of the study, a research group was created, which included specialists in the field of physical recreation and rehabilitation (representatives of other related fields). During the research the members of the research group used the following methods: theoretical analysis and generalization of scientific-methodical (special) literature, analysis of Internet sources, pedagogical observations, methods of mathematical statistics. In accordance with the monitoring of scientific and methodological and special literature, it is known that in generalized form, competence is presented as knowledge, skills, abilities, readiness, value, motivated abilities that allow to carry out (perform) the necessary professional activity at a high level. In addition, competence includes a set of interrelated personality traits: knowledge, skills, abilities, ways of doing things that arise in relation to a certain range of objects or processes and are necessary for quality productive activities in relation to them. In turn, competence is the possession, acquisition by an individual of the relevant competence, which includes his personal attitude to it and the subject of activity. We also found that the basis for mastering the competence of a specialist in physical education and sports is the acquisition of general cultural and professional competencies, which determine the level of his special professional training to perform the activities defined by the standards. There are six important competencies to master recreational activities that need to be formed during the educational process. It is also worth noting that in the competency model of recreational activities of a physical education specialist, members of our research group have five profiles of competencies: gnostic, communicative, constructive, design, organizational. During the study, members of the research group found that the progressive development of competence in the educational process should be carried out in stages (over four main stages). Thus, in accordance with the content of each competence of recreational activity defined by us, it is possible to build an effective educational process for applicants for higher education - future specialists in physical education. The results of the research are introduced into the educational process of applicants for higher education in specialized higher education institutions.

Key words: abilities, applicants for higher education, skills, educational process, professional competencies, recreation, competencies, skills, specialists, physical education.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

На сьогодні ефективна та якісна професійна діяльність вимагає від фахівця фізичного виховання та спорту високого професіоналізму, творчості, неординарності, активності, стійких знань, умінь та навичок у напрямі виконання своїх функціональних обов'язків. Важливим є те, що сучасний випускник спеціалізованого закладу вищої освіти повинен уміти організувати та проводити заняття фізкультурно-оздоровчої (рекреаційної) спрямованості для різних груп населення.

У свою чергу, рекреаційна діяльність спрямована на реалізацію специфічних оздоровчих потреб, відновлення та розвиток фізичних і духовних сил особистості, її інтелектуального розвитку та характеризується широким колом засобів, які сприяють оздоровленню індивіда. Крім цього, рекреаційна діяльність є складовою частиною професійної діяльності фахівців фізичного виховання та спорту (надалі фахівців фізичного виховання) різної за своїми функціональними обов'язками спрямованості (інструктор із лікувальної фізичної культури, інструктор зі спорту, учитель фізичної культури, тренер з виду спорту, викладач фізичного виховання, викладач спеціальної фізичної підготовки (та ін.).

Для виконання своїх посадових обов'язків фахівець із фізичного виховання повинен володіти відповідними професійними вміннями, знаннями, навичками, особистісними якостями та високими моральними цінностями, більшість яких він набуває під час підготовки до своєї майбутньої професійної діяльності. Іншими словами, фахівець фізичного виховання повинен володіти відповідним високим рівнем професійних компетентностей, який дозволить йому успішно виконувати посадові обов'язки. У відповідності до вищезазначеного прослідковується важливість вибору наукової розвідки в напрямку визначення змісту необхідних професійних компетентностей рекреаційної діяльності фахівців фізичного виховання.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами та темами. Дослідження виконано у відповідності до планів: науково-дослідної лабораторії наукового супроводження розроблення нормативів і стандартів фізичної підготовки і спорту науково-дослідного центру проблем фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського та кафедри здоров'я, фітнесу та рекреації Національного університету фізичного виховання і спорту України (2019–2020 рр.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Компетентнісний підхід у світовій освітній системі виступає як основний та провідний чинник, який дозволяє виділити основні домінанти, які визна-

чають професійну складову частину особистості. Питанням дослідження феномену компетентнісного підходу до професійної діяльності присвячені роботи: Гуревича Р.С., Іванія І.В., Краєвського В.В., Пеньковця Д.В., Проценка А.А., Самсутіна Н.М., Татури Ю.Г., Фролова Ю.В. та інших учених. Крім цього, зазначений підхід є своєрідним типом освітнього напрямку, який передбачає більш впорядковане формування у здобувачів вищої освіти готовності до виконання майбутніх посадових обов'язків. Варто також зауважити, що компетентнісний підхід акцентує увагу освітнього процесу на розвинення в індивіда необхідних здібностей до дій у різноманітних професійних ситуаціях, у тому числі й нестандартних.

Питанням визначення складу та змісту понять «компетенція» та «компетентність» як важливих чинників модернізації професійної освіти присвячені роботи низки науковців: Бібік Н.В. [1], Верби В.А., Гребешкової О.М. [2], Голованя М.С. [3], Зимньої І.А. [4], Коваліва Ю.І. [5], Кучай О.В. [6], Леонтьяна М.А. [7], Нагорної Н.В. [8], Хуторської А.В. [9], Bowden J. [10].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз науково-методичної та спеціальної літератури в обраному напрямі дослідження дозволив нам визначити такі суперечності між:

- сутністю понять «компетенція» та «компетентність»;
- необхідністю формування готовності фахівців фізичного виховання до рекреаційної діяльності та відсутністю необхідного теоретичного матеріалу для всебічного їх професійного розвитку;
- потребою у високопрофесійних фахівців фізичного виховання та невизначеністю змісту формування їхніх професійних компетентностей рекреаційної діяльності в освітньому процесі.

Варто також зауважити, що, не дивлячись на значну кількість наукових розробок в обраному нами напрямку дослідження, питанням визначення змісту професійних компетентностей рекреаційної діяльності фахівців фізичного виховання нами не виявлено, що потребує додаткового дослідження. Крім цього, у відповідності до моніторингу науково-методичної та спеціальної літератури, попередніх досліджень у зазначеному напрямі [11–14] нами визначено сутність системи рекреаційної діяльності, що дозволяє скорегувати тему та завдання дослідження.

Мета статті – визначити зміст формування важливих професійних компетентностей, необхідних для здійснення рекреаційної діяльності фахівцями фізичного виховання та спорту.

Для досягнення мети дослідження планувалося вирішити такі завдання:

- здійснити аналіз науково-методичної та спеціальної літератури в напрямку формування про-

фесійних компетентностей у майбутніх фахівців різних напрямів професійної діяльності;

– визначити сутність понять: «знання», «уміння», «навичка»; «компетенція», «компетентність»;

– визначити складові частини компетентнісної моделі рекреаційної діяльності фахівців фізичного виховання;

– визначити головні етапи формування рекреаційної компетентності майбутніх фахівців фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що сьогодні існують різноманітні погляди на сутність компетентнісного підходу, а загальним є розуміння компетенції як здібності та готовності індивіда на основі здобутих знань та умінь справлятися з різними завданнями під час майбутньої професійної діяльності. Варто також зауважити, що під знаннями розуміється відображення у свідомості індивіда предметів, явищ та законів об'єктивної реальності в їх дидактичному взаємозв'язку та динаміці.

Уміння можливо визначити як сукупність знань та гнучких навичок, які забезпечують можливість виконання певної діяльності чи дії у визначених умовах. У свою чергу, навичка розуміється як часткова автоматизованість виконання та регуляції цілеспрямованих умінь індивіда. Уміння, доведене до автоматизму, є показником сформованості відповідної прикладної компетенції.

В узагальненому вигляді компетенція уявляється як знання, вміння, навички, готовність, цінність, мотивовані здібності, які дозволяють здійснити (виконати) необхідну професійну діяльність на високому рівні. Із метою розподілу загального та індивідуального необхідно розрізнити синонімічні особливості понять: «компетенція» та «компетентність».

Компетенція включає в себе сукупність взаємопов'язаних якостей особистості: знання, уміння, навички, способи діяльності, які виникають по відношенню до певного кола предметів чи процесів та необхідні для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них.

Компетентність – володіння, опанування індивідом відповідною компетенцією, яка включає його особисте відношення до неї та предмету діяльності (Бермус А.Г.). У свою чергу, базою для опанування компетентністю фахівцем фізичного виховання є оволодіння ним загальнокультурними та професійними компетенціями, які визначають рівень його спеціальної професійної підготовленості до виконання визначених стандартами видів діяльності (рекреаційна, педагогічна, організаційно-управлінська, тренерська, культурно-просвітницька та ін.).

На опанування рекреаційною діяльністю виділяється шість важливих компетенцій, які необхідно сформувати під час освітнього процесу. Фахівець фізичного виховання та спорту:

1) спроможний зацікавити представників різних груп населення, використовуючи комунікативні та організаційні здібності для участі їх у рекреаційній діяльності;

2) самостійно організовує та проводить рекреаційну діяльність у закладах різного типу та спрямованості із урахуванням особливостей тих, хто тренується, а також гігієнічних та природно-середовищних факторів;

3) уміє самостійно обирати засоби та методи рекреаційної рухової діяльності з метою корекції стану тих, хто тренується, з урахуванням їхнього віку, статі, виду професійної діяльності та психофізіологічного стану на основі даних контролю їхніх фізичних здібностей та функціонального стану;

4) здатен формувати уміння свідомо використовувати засоби фізичного виховання як фактор відновлення працездатності та забезпечення активного довголіття;

5) уміє реалізовувати програми оздоровчого тренування для різних груп населення, які включають у себе педагогічні технології управління масою тіла, питання та регуляції психічного стану з урахуванням морфофункціональних, психологічних та вікових особливостей тих, хто тренується з установкою на відновлення;

6) володіє навичками складати плани, звіти, організовувати та проводити масові фізкультурні заходи та спортивні змагання.

На наш погляд, опанування зазначеними компетенціями дозволить вирішувати такі професійні завдання рекреаційної діяльності: залучати населення до рекреаційної діяльності як фактору здорового способу життя; реалізовувати програми рухової рекреації населення на різних рівнях у відповідності до потреб населення; обирати засоби, методи та форми рекреаційної діяльності за циклами занять різної тривалості та інше.

Відбір та структурування змісту навчального матеріалу, створення програмного та навчально-методичного забезпечення для підготовки майбутніх фахівців зазначеної галузі до вирішення завдань рекреаційної діяльності та формування специфічних професійних компетенцій вимагає розробки змістових компонентів компетенцій шляхом опису здібностей, які необхідно сформувати для вирішення професійних завдань рекреаційної діяльності. Варто також зауважити, що в компетентнісній моделі рекреаційної діяльності фахівця фізичного виховання членами нашої науково-дослідної групи виділено п'ять профілів компетенцій: гностичні, комунікативні, конструктивні, проєктні, організаторські.

Крім цього, інформаційний зміст освіти зумовлений змістом компонентів соціальної та професійної компетентності та представлено у вигляді галузей наукових знань, які є базовими когнітивними основами розвитку відповідних компетенцій.

цій. У свою чергу, до предметно-наукового змісту теоретичної підготовки рекреаційної діяльності включені знання галузей: рекреології, засобів та методів фізичної рекреації та реабілітації, змісту фізкультурно-рекреаційної діяльності, способів визначення фізкультурно-рекреаційних потреб населення, медико-біологічних та соціально-педагогічних основ організації дозвілля населення, способів і методів організації та управління фізкультурно-рекреаційною діяльністю, способів популяризації фізичної рекреації та реабілітації та ін.

Ми вважаємо, що під час організації викладання та вивчення певних навчальних дисциплін важливим є забезпечення міждисциплінарної інтеграції знань у контексті певних структурно-змістових характеристик компетентності. Організація і супроводження професійної та громадської діяльності здобувачів вищої освіти є відповідним ядром практичної підготовки майбутніх бакалаврів фізичної культури (фізичного виховання) та основою формування в них соціального та професійного досвіду.

Зміст професійної практичної діяльності здобувачів вищої освіти ґрунтується на формуванні навичок організації та впровадженні рекреаційної діяльності під час позааудиторних занять у період педагогічної та виробничої практик. У свою чергу, зміст громадської практичної діяльності здобувачів вищої освіти базується на формуванні навичок визначення фізкультурно-рекреаційних переваг та потреб населення, організації активного відпочинку різних груп населення під час участі у різних формах волонтерської діяльності.

Слід підкреслити, що практична та громадська діяльність складають практичну підготовку здобувачів вищої освіти. У їх основі лежить навчально-практична робота під час занять, яка може проводитися у формах вирішення ситуативно-проблемних завдань, участі в ділових та рольових іграх, розробки та презентації проектів та в інших формах.

Тематика ситуативно-проблемних завдань, ділових та рольових ігор, диспутів повинна відповідати змісту відповідної компетентності, яка формується. Крім цього, компетентність визначає здатність особистості діяти за межами навчальних умов та ситуацій, переносити знання та уміння на практичну складову частину.

Поступальний розвиток компетентності в освітньому процесі повинен здійснюватися поетапно. Нами виділено чотири основних етапи формування рекреаційної компетентності майбутніх фахівців фізичного виховання:

перший етап – (мотиваційно-орієнтовний) забезпечує формування знань про майбутню професійну діяльність, розкриває значення рекреаційної діяльності, розвиває у здобувачів вищої освіти пізнавальну зацікавленість до майбутньої професії;

другий етап – (навчально-теоретичний) спрямований на формування інтелектуальних (тео-

ретичних) умінь та здібностей у здобувачів вищої освіти вирішувати теоретичні завдання в освітньому процесі;

третій етап – (навчально-практичний) специфічний етап, який спрямований на формування професійних компетенцій у певних визначених ситуаціях рекреаційної діяльності під час практичних та семінарських занять, які пов'язані з формуванням здібностей у студентів застосовувати на практиці наявні знання, вміння та навички під час ситуативно-ігрової взаємодії, а також самостійного проектування способів вирішення професійних проблем засобами розробки прикладних проектів;

четвертий етап – (рефлексивний) спрямований на безпосереднє застосування сформованих знань, умінь та навичок в умовах справжньої соціальної взаємодії, де відбувається самостійне та усвідомлене виконання набутих професійних умінь.

Таким чином, у відповідності до визначеного нами змісту кожної компетенції рекреаційної діяльності можливою є побудова ефективного освітнього процесу здобувачів вищої освіти – майбутніх фахівців фізичного виховання.

Висновки. У результаті дослідження нами визначено зміст формування важливих професійних компетентностей, необхідних для здійснення рекреаційної діяльності фахівцями фізичного виховання та спорту. Отже, мета роботи досягнута, а поставлені перед нами завдання – виконані.

Результати дослідження впроваджені в освітній процес здобувачів вищої освіти навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняховського, Національного університету фізичного виховання і спорту України та Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Перспективи подальших досліджень передбачають розроблення змістово-функціональної моделі реабілітаційно-рекреаційної діяльності майбутніх офіцерів – начальників фізичної підготовки та спорту (фахівців фізичного виховання та спорту).

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бібік Н.В. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / «К.І.С.». Київ, 2004. С. 45–50.
2. Верба В.А., Гребешкова О.М. Проблеми ідентифікації компетенцій підприємства. *Проблеми науки*. 2004. № 7. С. 23–28.
3. Головань М.С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 8. С. 224–233.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.
5. Ковалів Ю.І. Компетенція : літературознавча енциклопедія / ВЦ «Академія». Київ, 2007. 510 с.

6. Кучай О.В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти. *Рідна школа*. 2009. № 11. С. 44–48.

7. Леонтян М.А. Поняття «компетенція» і «компетентність» у теорії освіти. Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». 2012. № 176. С. 73–75.

8. Нагорна Н.В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*. 2007. №1-2. С. 266–268.

9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

10. Bowden John. Competency – Based Education–Neither a Panacea nor a Pariah. «Young Scientist». 2018. № 2. С. 138–143.

11. Величко В.В. Організація рекреаційних послуг. *Туристична література*. 2016. № 2. С. 123–129.

12. Федяй І.О. Функції рекреаційної діяльності людини. *Рекреація та реабілітація*. 2017. № 1. С. 174–183.

13. Мороз Ю.М. Сутність рекреації як самостійної галузі наукових досліджень. *Рекреація та фізична реабілітація*. 2019. № 2. С. 189–195.

14. Пангелов С.Б. Формування передумов виникнення фізичної рекреації як форми дозвілля людини у первинному суспільстві. *Молода спортивна наука України*. 2009. № 4. С. 138–142.

КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ «ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНЕ СВІТОБАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ХУДОЖНИКІВ» COMPONENT-STRUCTURAL ANALYSIS OF THE PHENOMENON “THE ARTISTIC AND AESTHETIC MINDSET OF WOULD-BE ARTISTS”

У статті викладено авторський погляд на компонентно-структурний склад феномену «художньо-естетичне світобачення майбутніх художників». Увага зосереджена на розвідках вчених, пов'язаних із дослідженням формування світобачення майбутніх фахівців у галузі знань 02 «Культура і мистецтво», які відрізняються образним мисленням, а за розумову функцію відповідає права півкуля мозку. З'ясовано, що науковці виокремлюють різні структурні компоненти світобачення, які пов'язані зі світорозумінням, світосприйняттям, світовідношенням, самоідентифікацією та світоперетворенням. Обґрунтовано такі структурні компоненти художньо-естетичного світобачення: професійно-когнітивний, емоційно-образний, мотиваційно-ціннісний, саморегуляційний та діяльнісний. Установлено, що професійно-когнітивний компонент визначає обсяг, глибину та якість знань студентів-художників із фахових дисциплін (рисунок, живопис, композиція, історія мистецтв, монументальне та декоративно-прикладне мистецтво). Зазначено, що емоційно-образний компонент визначає рівень емоційної культури, відображає глибину проникнення в естетичну сутність творів мистецтва, готовність розуміти та сприймати твори мистецтва та відображає індивідуальні мистецькі вподобання. Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає наявність у студентів-художників системи мотивів та ціннісних установок, що спонукають їх до художньо-творчої діяльності. Саморегуляційний компонент визначає вміння аналізувати результати власної художньо-творчої діяльності, об'єктивно оцінювати власний рівень художньої майстерності. Діяльнісний компонент передбачає вміння використовувати наявні фахові знання, вміння та навички у практичній діяльності, володіння техніками та прийомами створення продукту образотворчого мистецтва. Крім того, для кожного компоненту художньо-естетичного світобачення студентів-художників виокремлено критерії (художньо-інформаційний, мотиваційно-спрямувальний, рефлексивний, творчо-діяльнісний критерії та емоційно-виражальна здатність) та показники сформованості.

Ключові слова: художньо-естетичне світобачення майбутніх художників; про-

фесійно-когнітивний, емоційно-образний, мотиваційно-ціннісний, саморегуляційний та діяльнісний компоненти.

The paper presents the author's view on the component-structural composition of the phenomenon 'artistic and aesthetic mindset of would-be artists.' The focus is on the research of scientists involved in the study of the formation of the worldview of future professionals in the field of knowledge 02 'Culture and Art', who possess figurative thinking, and their right hemisphere of the brain is responsible for mental function. It has been found that scientists identify various structural components of the mindset, which are related to understanding of the world, worldview, self-identification and world transformation.

The following structural components of the artistic and aesthetic mindset are substantiated: professional-cognitive, emotional-visual, motivational-value, self-regulatory and activity components. It is defined that the professional-cognitive component determines the volume, depth and quality of knowledge of students-artists in professional disciplines (drawing, painting, composition, art history, monumental and applied arts). It is noted that the emotional-visual component determines the level of emotional culture, reflects the depth of penetration into the aesthetic essence of the work of art, readiness to understand and perceive the works of art. Moreover, it reflects individual artistic preferences of an artist. The motivational-value component presupposes that students-artists have a system of motives and values that motivate them to artistic and creative activity. The self-regulatory component determines the ability to analyze the results of own artistic and creative activities, to objectively assess own level of artistry. The activity component involves the ability to use existing professional knowledge, skills and abilities in practice, mastery of techniques and procedures for creating a product of fine arts.

In addition, for each component of the artistic and aesthetic mindset of student artists, the formation indicators and criteria are suggested, such as artistic-informational, motivational-directing, reflective, creative-activity criteria and emotional-expressive ability.

Key words: artistic and aesthetic mindset of would-be artists, professional-cognitive, emotional-visual, motivational-value, self-regulatory and activity components.

УДК 378.015.31:75
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.9>

Бобир О.І.,
аспірантка кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи
ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Формування художньо-естетичного світобачення у студентів-художників відбувається протягом чотирирічного циклу навчання. Однак для його послідовного та ефективного формування важливим є розуміння структури означеного феномену саме в типі професій «людина – художній образ». Відтак виникає потреба дослідження компонентно-струк-

турного складу феномену «художньо-естетичне світобачення студентів-художників».

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання формування світобачення знайшло своє відображення в зарубіжних та вітчизняних розвідках науковців, які виокремлювали різні компоненти в його структурі. Вагомими є роботи, в яких акцентується увага саме на формуванні світоба-

чення у фахівців мистецьких спеціальностей. Про когнітивний компонент у структурі світобачення, який забезпечує необхідну сукупність знань та вмінь для подальшої творчої діяльності, писали О. Горожанкіна, І. Зелена, М. Пічкур, Т. Руденька; емоційно-образний компонент розглядали О. Бованенко, Н. Гатеж, О. Скрипченко, М. Стасюк, Т. Строгаль, В. Яюєці; про мотиваційний та ціннісний наголошували Г. Бондар, Н. Жукова, А. Марченко, Т. Руденька, О. Смірнова і діяльнісний компонент у фахівців творчих спеціальностей виокремлювали О. Блудова, Ж. Сіньян, Т. Терентьєва. Відтак більшість авторів визначають складники, які пов'язані з розумінням, сприйняттям, відношенням та перетворенням оточуючого світу.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У сучасній науково-педагогічній літературі не приділяється достатньо уваги компонентно-структурному аналізу художньо-естетичного світобачення саме у студентів-художників. Переконані, що розроблення алгоритму ефективного формування означеного світобачення неможливе без чіткого розуміння його структурних компонентів.

Мета статті – обґрунтувати компонентно-структурний склад художньо-естетичного світобачення майбутніх художників.

Виклад основного матеріалу. Проведений аналіз науково-педагогічної літератури дозволив виокремити п'ять структурних компонентів художньо-естетичного світобачення майбутніх художників: професійно-когнітивний (світорозуміння), емоційно-образний (світосприйняття), мотиваційно-ціннісний (світвідношення), саморегуляційний (самоідентифікація) та діяльнісний (світоперетворення). Зупинимось детально на аналізі кожного компоненту.

Професійно-когнітивний компонент. Визначаючи професійно-когнітивний компонент, бачимо, що основою для його обґрунтування стало вивчення наукових праць Ю. Блудової, А. Линовицької, Ж. Сіньян, В. Смікал, які акцентують увагу, що саме знання є підґрунтям для формування світобачення.

Здійснюючи аналіз художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва, А. Линовицька [5] визначає когнітивний компонент як необхідну складову частину, яка містить культурологічні й художні знання, засвоєння яких сприяє збагаченню творчого мислення. Ю. Блудова [2] зазначає, що когнітивний компонент визначає рівень професійних знань, необхідних для адекватного сприйняття та аналізу творів мистецтва. Крім того, В. Смікал [12] стверджує, що означений компонент спрямований на виявлення художньо-естетичного кругозору та досвіду «спілкування» з мистецтвом. Ж. Сіньян [10] доводить, що художньо-когнітивний компонент, який визначає комплексні знання з мистецтва, формує мислення

студента, а відтак і його уявлення про навколишній світ. До того ж науковець стверджує, що саме на усвідомленні й актуалізації отриманих знань ґрунтується фахова підготовка здобувачів освіти.

Спираючись на вищезазначене, професійно-когнітивний компонент у студентів-художників визначає обсяг, глибину та якість їхніх знань із всесвітньої історії образотворчого мистецтва та історії сучасного українського мистецтва; теоретичних знань з академічного рисунку та живопису, композиції, техніки та технології художніх матеріалів, декоративно-прикладного та монументально-декоративного мистецтва. Такі знання дозволять студентам: орієнтуватися в тенденціях сучасного мистецтва; дотримуватися етапів створення художнього твору (виникнення ідейного задуму, збір підготовчого матеріалу (лінійні начерки, ескізи), створення форескізу, картону та реалізації ідеї в матеріалі на площині); проводити змістовний композиційний аналіз творів мистецтва (лінійне, тональне та кольорове рішення). Переконані, що саме професійні знання є основою формування художньо-естетичного світобачення.

Професійно-когнітивний компонент представлений художньо-інформаційним критерієм, показниками якого визначено: рівень теоретичних знань з образотворчого мистецтва; здатність до здійснення аналізу художніх творів; ступінь обізнаності з техніки та технології художніх матеріалів.

Емоційно-образний компонент. Визначаючи емоційно-образний компонент, урахували погляди О. Бованенко, Н. Гатеж, О. Скрипченко, М. Стасюк, Т. Строгаль, В. Яюєці.

М. Стасюк [14] виокремлює емоційно-виражальний критерій сформованості художнього світогляду, який проявляється в здатності до емоційного відгуку на твори мистецтва та переживання їх естетичної сутності. В. Яюєці [17] зазначає, що такий компонент передбачає перетворення фахових знань у переконання студента, із проникненням у сферу почуттів і переживань. Акцентує увагу на емоційному компоненті й О. Скрипченко [11], яка визначає такий компонент через розвиненість емоційної сфери людини, загостреність почуттів та здатність особистості до глибокого переживання духовних цінностей, які втілені в художніх образах. Т. Строгаль [15] визначає ознаки означеного компоненту: здатність до сублімації емоцій, емоційного резонування, бажання відкритися, відчуття емоційного комфорту.

Спираючись на вищезазначене, емоційно-образний компонент художньо-естетичного світобачення студентів-художників визначає рівень їхньої емоційної культури; відображає глибину проникнення в естетичну сутність творів мистецтва; готовність розуміти та сприймати твори мистецтва, які «кодують» емоції та почуття; відображає індивідуальні мистецькі уподобання, які

засновані на задоволенні, – позитивно забарвленому почутті, яке виникає, коли твір мистецтва «припадає до душі».

Критерієм даного компоненту є емоційно-виражальна здатність, показниками якої визначено: рівень емоційного задоволення від художньо-естетичної діяльності; здатність до сублімації емоцій в емоційно-виразний художній образ; здатність до інтуїтивно-асоціативного мислення.

Мотиваційно-ціннісний компонент. Аналіз наукових праць засвідчив: більшість вчених переконані, що передумовою будь-якої діяльності, в тому числі й у формуванні художньо-естетичного світобачення, є мотиви, потреби та інтереси самої людини. Т. Руденька [9] визначає мотиви, цілі, потреби та інтереси майбутнього фахівця мотиваційною складовою частиною; а професійні та особистісні цінності – ціннісною. Розглядаючи означений компонент, О. Смірнова [13] визначає його як сукупність настанов, орієнтацій та інтересів, що пов'язані зі змістом фахової діяльності. А. Марченко [6] у мотиваційному компоненті вбачає установку на професійну значущість умінь, що розвиваються від позитивного емоційного ставлення до стійкої потреби в художньо-професійній діяльності. Окрім зазначеної мотиваційної складової частини, даний компонент має другу складову частину – ціннісну. Н. Жукова [4] переконана, що саме ціннісне ставлення до культурної спадщини зумовлює мотиваційну рефлексію як основу для художньо-естетичної діяльності.

Мотиваційно-ціннісний компонент художньо-естетичного світобачення передбачає наявність у студентів-художників системи мотивів та ціннісних установок, що спонукають їх до художньо-творчої діяльності. Крім того, цей компонент визначає у здобувачів широту естетичних потреб та інтересів, сформованість мотивації у самовдосконаленні та творчій реалізації, виявлення зацікавленості у професійній діяльності, а також готовність до збереження та поширення художньо-естетичних цінностей. Зазначимо, що саме мотивація є генератором ірраціональної художньо-творчої діяльності.

Мотиваційно-ціннісний компонент представлений мотиваційно-спрямувальним критерієм, показниками якого визначено: зацікавленість у набутті знань з образотворчого мистецтва; прагнення до професійно-художнього саморозвитку; усвідомлення професійної та творчої відповідальності за результати своєї праці; ціннісне ставлення до культурної спадщини; внутрішню вмотивованість та потребу у творчості.

Саморегуляційний компонент. Визначаючи саморегуляційний компонент, урахували погляди М. Гринців, Л. Мітіної, В. Митюк, С. Рубінштейна, І. Чеснокової, які розглядали його як можливість об'єктивного оцінювання студентами своїх дій.

Так, Л. Мітіна [7] стверджує, що становлення професійного фахівця є процесом постійного саморуку, під час якого важливо керувати власними емоціями, поведінкою та діями; і таке «керування» є саморегуляцією, яку дослідниця визначає як розкриття резервних можливостей людини, а відтак і розвиток її творчого потенціалу. М. Гринців [3] вказує, що формування готовності до такої регуляції є умінням здійснювати самоаналіз, формувати цілі та самостійно підвищувати власний професійний рівень.

Спираючись на вищезазначене, саморегуляційний компонент художньо-естетичного світобачення студентів-художників передбачає: вміння аналізувати результати власної художньо-творчої діяльності, об'єктивно оцінювати власний рівень художньої майстерності; здатність свідомо та самостійно організувати творчу діяльність, розробляючи програму дій для самореалізації.

Саморегуляційний компонент художньо-естетичного світобачення в нашому дослідженні представлений рефлексивним критерієм, який у сучасних роботах тлумачиться як «осмислення чого-небудь шляхом вивчення і порівняння» [1].

Показниками рефлексивного критерію визначено: здатність до рефлексивно-критичних суджень; прагнення до вдосконалення професійної майстерності.

Діяльнісний компонент. Виокремлюючи такий компонент, урахували погляди О. Блудової, Т. Руденької, Ж. Сіньян, Т. Терентьєвої, які стверджують, що формування вмінь і навичок майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей реалізується виключно у процесі практичної діяльності. Ми поділяємо думки Ж. Сіньян [10], що означений компонент поєднує вчинки та дії, які зумовлені попередніми компонентами. Т. Руденька [8] стверджує, що цей компонент передбачає, що майбутній фахівець мистецької спеціальності набуває компетентності в процесі квазіпрофесійної діяльності. Крім того, дослідниця зазначає, що саме цей компонент спрямований на формування особистості, оскільки є процесом професійної підготовки та в структурі художньо-естетичного світобачення виявляється у сфері світоперетворення. І, як вдало підкреслює Т. Терентьєва [16], саморозвиток та становлення якостей як індивіда, так і професіонала в певній галузі, відбувається саме в процесі діяльності.

Спираючись на вищезазначене, діяльнісний компонент художньо-естетичного світобачення студентів-художників передбачає вміння використовувати наявні професійні знання, вміння та навички у практичній діяльності; готовність особистості до художньо-естетичної інтерпретації, втілення художньо-естетичних образів, здатність створювати продукт художньо-естетичної діяльності. Крім того, означений компонент у студентів-художників

передбачає володіння техніками та прийомами створення продукту образотворчого мистецтва, реалізації творчих проєктів, вміння проектувати творчість за загальнолюдськими цінностями, законами краси та художньої граматики.

Діяльнісний компонент художньо-естетичного світобачення студентів-художників представлений творчо-діяльнісним критерієм. Показниками творчо-діяльнісного критерію визначено: здатність до створення виразних художніх образів; володіння технікою та технологією художніх матеріалів; активність у виставково-творчій діяльності.

Висновки. Таким чином, компонентно-структурний аналіз художньо-естетичного світобачення майбутніх художників дозволив ґрунтовніше зрозуміти сутність досліджуваного поняття й конкретизувати його зміст, що дозволить у подальшому розробити алгоритм ефективного формування означеного світобачення протягом чотирирічного циклу навчання студентів-художників.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Байдарова О.О. Рефлексивні аспекти діяльності соціального працівника. *Психологія соціальної роботи* : підручник / ред. Ю.М. Шваба. Київ : Основа, 2014. С. 337–359.
2. Блудова Ю.О. Формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку засобами регіональної культурно-історичної спадщини : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Східно-український нац. ун-т ім. Володимира Даля. Сєвєродонецьк, 2018. 323 с.
3. Гринців М.В. Саморегуляція майбутнього фахівця як компонент професійної підготовки. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014. № 35. С. 107–110.
4. Жукова Н.И. Критерии формирования художественно-эстетического мировоззрения студенческой молодежи в театре-студии. *Ученые записки Орловского государственного университета*. 2015. № 1(64). С. 299–304.
5. Линовицька А.О. Розвиток художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Хмельницький нац. ун-т. Хмельницький, 2018. 316 с.
6. Марченко А.А. Дидактичні умови формування художньо-професійних умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами комп'ютерних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2015. 266 с.
7. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2004. 320 с.
8. Руденька Т.М. Професійна підготовка майбутніх фахівців мистецького напрямку засобами арт-педагогіки як науково-теоретична проблема. *Вісник Житомирського державного університету*. 2013. Вип. 67. С. 85–89.
9. Руденька Т.М. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей засобами арт-педагогіки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2017. 237 с.
10. Сіньян Ж. Методика формування художньо-ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до творчої самореалізації в процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Сумський держ. пед. ун-т ім. Антона Макаренка. Суми, 2019. 282 с.
11. Скрипченко О.П. Структурні компоненти розвитку професійної майстерності майбутніх учителів мистецьких дисциплін. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10(3). С. 116–123.
12. Смікал В.О. Формування світоглядної культури майбутнього вчителя засобами мистецтва : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2002. 191 с.
13. Смірнова О.О. Методика формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. Михайла Драгоманова. Київ, 2010. 20 с.
14. Стасюк М.В. Формування основ художнього світогляду учнів молодшого шкільного віку у процесі хорової діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. Михайла Драгоманова. Київ, 2010. 20 с.
15. Строгаль Т.Ю. Формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. Михайла Драгоманова. Київ, 2018. 21 с.
16. Терентьева Т.П. Формирование профессионально-педагогической компетентности у будущих учителей изобразительного искусства на основе полихудожественного подхода : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Чувашский гос. пед. ун-т им. Ивана Яковлева. Чебоксары, 2014. 150 с.
17. Яюєці В. Формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України в процесі фортепіанного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. Михайла Драгоманова. Київ, 2019. 246 с.

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ-СЕМІОТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

FORMATION OF ARTISTIC-SEMIOTIC COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART

У статті розглядається процес формування художньо-семіотичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Наголошується, що використання інноваційних методів під час диригентсько-хорової підготовки студентів передбачає залучення їх до різних видів навчальної діяльності. На основі розуміння ролі семіотичних знаків та аналізу їхніх типів розглядаються способи залучення майбутніх учителів музичного мистецтва до навчальної діяльності над музичним твором. Залучення студентів до навчальної діяльності над музичним твором потребує наявності високого рівня теоретичних знань і диригентсько-хорових умінь. Важливим є розуміння студентами сутності музичних знаків у тексті музичного твору. Викладач звертає увагу студентів і на літературний текст музичного твору. Цей текст також містить знаки та символи. Здійснюється розгляд можливостей інформаційно-семіотичного поля, що містить велика кількість знаків і символів. Це потребує цілеспрямованої роботи щодо оперування знаками та символами. Викладач демонструє студентам способи адаптації даних для використання у музично-педагогічній діяльності з учнями шкільного віку. Студенти аналізують організаційні принципи подання тексту, ілюстрацій, аудіо та відео. Розглядається можливість використання з навчальною метою емотіконів. Це піктограми для активізації уваги учнів, їхніх емоцій, вироблення певних асоціацій. Наведено приклади музичних творів для учнів шкільного віку, де композитором використовуються національні символи. Розглянуто особливості етнічних символів, що втілюють цінності та ідеї кожної країни і постають у вигляді орнаментів, графічних елементів із використанням властивих шрифтів і кольорів. Викладач залучає студентів до використання засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій для роботи з даними. Це передбачає розуміння символічної системи, що уможливорює розуміння ідеалів, символів, ідей, використання знакових засобів різних видів мистецтва, в тому числі і засобів медіаконтенту. Поступово студенти виробляють здатність до самостійного відбору знаків і символів культури для навчальної роботи над музичним твором.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній учитель музичного мистецтва, художньо-семіотична компетентність.

The article considers the process of formation of artistic semiotic competence of future music teachers. It is emphasized that the use of innovative methods during conducting and choral training of students involves their involvement in various types of educational activities. Based on the understanding of the role of semiotic signs and the analysis of their types, the ways of involving future teachers of music art in educational activity on a musical work are considered. Involving students in educational activities on a musical work requires a high level of theoretical knowledge and conducting and choral skills. It is important for students to understand the essence of musical symbols in the text of a musical work. The teacher draws students' attention to the literary text of a musical work. This text also contains characters and symbols. The possibilities of the information-semiotic field containing a large number of signs and symbols are considered. This requires purposeful work on the operation of signs and symbols. The teacher shows students ways to adapt the data for use in music and teaching activities with school-age students. Students analyze the organizational principles of presenting text, illustrations, audio and video. The possibility of using emoticons for educational purposes is considered. These are icons to activate pupils attention, their emotions, to develop certain associations. Examples of musical works for school-age students are given, where the composer uses national symbols. Features of ethnic symbols that embody the values and ideas of each country and appear in the form of ornaments, graphic elements using the appropriate fonts and colors are considered. The teacher engages students in the use of multimedia and modern computer technology to work with data. This involves understanding the symbolic system, which makes it possible to understand the ideals, symbols, ideas, the use of symbolic means of various arts, including the means of media content. Gradually, students develop the ability to independently select signs and symbols of culture for educational work on a piece of music.

Key words: professional training, future teacher of music art, artistic-semiotic competence.

УДК 7.011:[378:37.011.3-051:78]
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.10>

Бондаренко А.В.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри методики
музичного виховання, співу та хорового
диригування
Криворізького державного педагогічного
університету

Постановка проблеми. Фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих педагогічних навчальних закладах сьогодні здійснюється з урахуванням змін, які відбуваються в освіті. Гармонічне виховання молодого покоління спрямоване не тільки на їхній інтелектуальний розвиток, але й на розвиток їх духовності. Саме тому під час навчання в загальноосвітній школі учні залучаються до музично-естетичного розвитку як на уроках музичного мистецтва, так і в позаурочний час. Учителі музичного мистецтва

залучаючи учнів до музично-творчої діяльності організують вокальні ансамблі, шкільний хор. Однак, попри старання вчителів, багатьом із них вдається залучити до такої діяльності лише невелику кількість учнів. Це відбувається тому, що проведення вокально-хорової роботи з учнями потребує використання вчителем музичного мистецтва інноваційних форм і методів, які сприяють зацікавленню учнів музично-творчою діяльністю, розвитку їх прагнення до творчого самовиявлення. Готуючись до проведення вокально-хорової роботи,

вчитель музичного мистецтва має враховувати те, що сучасні учні щодня перебувають у просторах візуальної реальності. Вони вже звикли до постійних інформаційних потоків, і їх, як правило, не вражають новини про трагедії, жорстокість, несправедливість. Завданням учителя музичного мистецтва постає розвиток духовності учнів, навчити їх бачити прекрасне та насолоджуватись ним. Саме тому диригентсько-хорова підготовка, що є складовою частиною фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, потребує включення інноваційних форм і методів, які сприятимуть набуттю ними фахових компетентностей. До таких компетентностей відносять і художньо-семіотичну компетентність.

Аналіз використаних джерел. Методичну проблему розуміння музики вирішували такі дослідники як А. Абдулін, Л. Безбородова, Д. Кабалевський, В. Ражніков, Б. Яворський та ін. Проблеми знакової природи мистецтва досліджено у працях С. Аверинцева, Е. Куроленко, Ю. Лотмана, Ч. Пірса та ін. Проблеми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до музичного навчання й виховання учнів, поясненню образної семантики музичних творів присвячені праці А. Бондарева, О. Ляшенко, С. Мальцева, В. Москаленка, С. Пенфея, С. Шипа та інших. Питання щодо підвищення ефективності музично-педагогічного процесу з використанням можливостей засобів мультимедіа та комп'ютерних технологій розглядають Н. Белявіна, І. Гайденко, М. Дядченко, І. Заболотська, В. Луценко, С. Полозова та інші.

Мета статті – дослідити проблему формування художньої-семіотичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У статті розглядаються особливості диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва під час фахового розвитку у вищому навчальному педагогічному закладі в сучасних умовах із використанням можливостей засобів мультимедіа, комп'ютерних технологій, досвіду опрацювання музичних творів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток художньо-семіотичної компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає створення умов для усвідомлення студентами своїх навчальних потреб, музично-творчих можливостей. Здійснення викладацьким складом вищого навчального закладу цілеспрямованого педагогічного керування пізнавально-пошуковою діяльністю студентів у системі набутих диригентсько-методичних знань передбачає розвиток диригентських умінь та залучення до активної навчальної роботи над хоровими творами. Ураховуючи те, що студенти в майбутній музично-педагогічній діяльності мають використовувати знання щодо музичних знаків і символів, а також потужні мож-

ливості інформаційно-семіотичного поля. Велика кількість знаків і символів потребує цілеспрямованої роботи щодо оперування даними, а також їх адаптації для використання в музично-педагогічній діяльності з учнями шкільного віку.

Відомо, що в якості знака виступають предмети, властивості, явища, відносини, дії. Розглядаючи знакову систему як таку, що базується на семіотичному принципі, Е. Бенвеніст зазначає: «Роль знака полягає в тому, щоб репрезентувати, заміщати якусь річ, виступати її субститом для свідомості» [2, с. 76].

Поряд із тим, Ч. Пірс розглядає такі типи семіотичних знаків, як: індекси – слугують для зазначення певного об'єкту; іконічні знаки – мають схожість із об'єктом-прототипом, а вагомість елемента в іконічних знаках визначається розміром і кольором; символи самобутньо виражають змістовну суть об'єкта [6, с. 151].

Розглядаючи можливості застосування знаків у педагогічній діяльності вчителя, О. Куроленко зазначає про доцільне застосування «знаків-копій-образотворчих модулів, що передають схожість із реальними об'єктами; знаків-ознак пов'язаних із об'єктами, що позначаються як наслідок зі своїми причинами; знаків символів, як абстрактних образів значного етичного, духовного, метафоричного змісту» [3, с. 3].

Далі доцільним постає розуміння значення поняття «символ». Дослідник Г. Почепцов розглядає символ як знак, що несе інформаційне навантаження іконічною мовою [7, с. 96].

Поряд із тим В. Шевченко зазначає: «Символ є тією елементарною одиницею, що сполучає зміст і форму, він пов'язаний із позначуванним предметом так, що зміст знака та його прототипу представляється самим знаком і розкривається через інтерпретацію характерними ознаками символу є не весь об'єкт, а його певні характерні властивості» [8, с. 339].

Дослідження щодо символічних концептів здійснювались такими вченими, як Е. Касіндер, П. Рікер, К. Юнг, О. Лосєв та іншими. Дослідник К. Юнг визначив три види символів: індивідуальні; національні (етичні); загальнолюдські. Працюючи над осмисленням феномену культури, Е. Касінер представляє теорію «символічних форм». О. Лосєв розглядає зв'язки між символом і породженими ним смислами [4].

Учитель музичного мистецтва під час створення навчального наочного матеріалу повинен враховувати організаційні принципи подання тексту, ілюстрацій, аудіо та відео. Для забезпечення учнів додатковими стимулами? активізуючи їх під час вокально-хорової роботи? вчитель музичного мистецтва використовує емотікони, як піктограми для активізації уваги учнів, активізації їх емоцій, вироблення певних асоціацій. Розроблені емоті-

кони сьогодні підтримуються програмами Apple, Android, Windows? де кожен символ має свій юні код. Серед наявних емотіконів виокремимо й такі, які доцільно вчителю музичного мистецтва застосовувати в музично-педагогічній праці, а саме: дві восьмі ноти, пов'язані баром, готують учнів до прослуховування пісні; дві восьмі ноти окремо означають підготовку до співу; мислительна куля вказує на необхідність розмірковування; знак оклику та подвійний знак оклику підкреслюють важливість сказаного; цифра сто червоного кольору із двома лініями знизу означає впевненість; чорний знак оклику посередині жовтого трикутника використовується як попередження; проектор репрезентує кінематограф і готує учнів до перегляду відеофрагменту; стрілки в різні сторони вказують напрямки для зосередження уваги учнів, а дві стрілки, що обертаються проти часової стрілки, вказують на повторюваність даного явища.

Складовою частиною вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва з учнями шкільного віку постає здійснення національного виховання. Залучаючи учнів до співу пісень патріотичного характеру, вчитель звертає їхню увагу на національні символи, які згадуються в літературному тексті пісні та висвітлюються музичними засобами, такими як інтонація, ритм, темп, динаміка. До державних символів відносять герб, гімн, прапор. Ці символи сучасні композитори використовують у піснях, створених для виконання учнями шкільного віку, а саме: музика Л. Федорука «Ми України первоцвіт»; музика Н. Май «Любіть Україну»; музика А. Олейнікової збірка пісень «Моя земля», «Волошкова країна»; музика М. Мазур збірка пісень «Сад молодий»; музика О. Пенюк-Водоніс збірка пісень «У краю барвінковим»; музика О. Польового «Куточок», «Родник»; музика Т. Ялової «Рідна земля», «Скарби Донецької землі», «Донеччина» тощо.

Відеоматеріал, обраний учителем музичного мистецтва для посилення сприйняття учнями музичних творів патріотичного характеру, має містити народні символи України, знаки орнаменту, фігуративні компоненти образотворчості, національні персоніфіковані образи, визначні пам'ятки, ілюстрації видатних українських особистостей. Використання українських національних символів під час вокально-хорового виховання учнів шкільного віку сприяє розвитку їхньої духовності, національної самосвідомості, патріотизму, етнічної самоідентифікації.

Вчитель музичного мистецтва має розуміти етнічні символи, що втілюють цінності та ідеї кожної країни і постають у вигляді орнаментів, графічних елементів із використанням властивих шрифтів і кольорів. На думку Ю. Лотмана, суттєвою рисою етнічних символів постає історична пам'ять, яка уможливорює розуміння значення

давнього символу сучасними людьми [5, с. 193]. Залучаючи учнів до слухання музики, учитель музичного мистецтва використовує фрагменти молитов як етнорегіональних символів, що створені такими композиторами, як О. Архангельський, М. Березовський, А. Болгарський, Д. Бортнянський, С. Рахманінов, П. Чесноков, та іншими. Наведене учням прислів'я: «Материна молитва – з дна моря підніме» сприятиме розумінню учнями того, що матері у всі часи молились за своїх дітей та за їхнє благополуччя. Оскільки молитва відіграє важливу роль у залученні учнів до пізнання культури і традицій свого народу, слід учням повідомити, що кожна молитва містить знаки, які розташовані у формі заклинань та замовлянь [1, с. 276]. Доречним також є повідомлення учням про те, що молитви існують однакові для всіх із використанням казки представлені Б. Грінченко «Чия молитва старша». При цьому відеоряд, який учитель музичного мистецтва демонструє учням під час слухання музики, має містити авторський нотний запис певної молитви, фрагмент літературного тексту молитви сакральним силам (Богу, святим, Богородиці), ілюстрації історичних подій, пов'язаних із текстом даної молитви. Слід зазначити, що відеоматеріал, вилучений з Інтернету, має бути адаптований учителем для сприйняття учнями шкільного віку.

Музично-педагогічна діяльність учителя музичного мистецтва передбачає використання багатьох інформаційних джерел під час організації вокально-хорової роботи з учнями. Із навчальною метою вчитель музичного мистецтва використовує сучасні комп'ютерні технології для того, щоб ефективно організувати навчально-пізнавальну діяльність учнів, їхню самостійну роботу. Оскільки мобільний телефон поступово перетворився у складну мультимедійну систему, тому разом із комп'ютером він постає засобом для здійснення вчителем музичного мистецтва звітності, пошуку даних, а також прийняття участі в нових формах комунікації, що є медіаканалом для суб'єктів. Сьогодні це викликає потребу у вчителя музичного мистецтва в оволодінні символічною мовою міжкультурної комунікації. Це передбачає розуміння символічної системи, що уможливорює розуміння ідеалів, символів, ідей, використання знакових засобів різних видів мистецтва, в тому числі і засобів медіаконтенту. Останнє містить ресурси універсальних знаків звукової словесної мови, символи статичні й динамічні.

Доцільним у музично-педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва є використання медіамеседжера в навчальних цілях, що є сконструйованим засобом, який сприяє формуванню в учнів сприйняття прекрасного, оскільки як медіапродукт насичений ідеологією, певними цінностями. Виходячи з необхідності оволодіння

студентами вмінням використовувати медіапродукти, з навчальною метою викладач спонукає їх до навчальної роботи над такими питаннями, як: авторство медіамеседжу та аудиторії, на яку ці дані спрямовані; рівень потужності впливу на учнів; зміст меседжу; доцільність використання під час вокально-хорової роботи з учнями шкільного віку; адаптація даних для сприйняття учнями. Слід зазначити, що медіамеседж не є готовим навчальним засобом, який учитель включає до режисури уроку як цілісної композиції. Поряд із тим викладач звертає увагу студентів на принципи організації даних із використанням нелінійної структури, що уможливорює активізацію учнів різних психотипів.

Висновки. Під час фахової підготовки у вищому навчальному закладі майбутні вчителі музичного мистецтва набувають художньо-семіотичної компетентності, розвивають знакову ерудицію та набувають обізнаності у сфері знаково-символічних засобів мистецтва. Важливим є набуття знань щодо типових знакових форм та їх значень, семіотичних утворень, їх композиційної побудови з акцентами. Під час навчальної роботи студентів важливим є спонукання їх до набуття вміння використовувати засоби мультимедіа, нові комп'ютеризовані можливості обробки даних для їх адаптації відповідно до психолого-фізіологічних особливостей учнів шкільного віку.

Подальші дослідження полягатимуть у проведенні аналізу сучасних комп'ютерних технологій, які доцільно використовувати під час формування художньо-семіотичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Белова О.В. Молитва. Словянские древности : этнолингвистический словарь. Москва : Институт славяноведения РАН, 1993. Т. 3. С. 276–280.
2. Бенвенист Э. Общая лингвистика. Москва : Прогресс, 1974. 448 с.
3. Куроленко Е.М. Семиотика художественно-педагогической деятельности. URL : <http://www.emissia.org/offline/2012\1738/htm> (дата звернення 14.06.2020).
4. Лосев А.Ф. Логика символа. Философия. Мифология. Культура. Москва, 1991. С. 247–274.
5. Лотман Ю.М. Символ в системе культуры. Статьи по семиотике и топологии культуры. Таллин : «Александра», 1992. Т. 1. С. 191–199.
6. Пирс Ч.С. Логика как семиотика : Теория знаков. Метафизические исследования : Альманах. Санкт-Пет. гос. ун-т Лаборатория метафизических исследований философ. ф-та. СПб. : Алетейя, 1999. Вып. 11. С. 199–217.
7. Почепцов Г.Г. Семиотика. Москва : Рефл-бук, 2002. 432 с.
8. Шевченко В. Символьна мова міжкультурної комунікації. *Вісник Львівського університету. Серія Журналістика*. 2014. Вип. 39. С. 337–340.

МОВНА ПРОФЕСІЙНА ТА ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ІЗ ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ В УКРАЇНІ

LANGUAGE PROFESSIONAL AND PRACTICAL TRAINING OF APPLIED LINGUISTICS IN UKRAINE

У статті зроблено спробу проаналізувати зміст мовної професійної та практичної підготовки фахівців із прикладної лінгвістики в Україні на прикладі підготовки таких спеціалістів у Державному університеті «Житомирська політехніка». Авторка здійснює аналіз навчальних планів зі спеціальності «035.10. Філологія. Прикладна лінгвістика» на предмет поєднання філологічних навчальних дисциплін та дисциплін, які забезпечують підготовку з інформаційно-комп'ютерних технологій. У статті зазначено, що підготовка прикладних лінгвістів складається з трьох циклів: загальної підготовки, професійної підготовки та практичної підготовки. Своєю чергою перші два цикли поділяються на дві частини: навчальні дисципліни нормативної частини та навчальні дисципліни варіативної частини. Нами з'ясовано, що прикладна лінгвістика – це спеціальність, яка інтегрує професійне володіння іноземними мовами та знання інформаційно-комп'ютерних технологій і спрямована на розв'язання практичних завдань у галузі мовознавства, перекладознавства та інформаційних технологій. Доведено, що підготовка прикладних лінгвістів має складатися з ефективної підготовки з філологічних навчальних дисциплін та дисциплін, які забезпечують підготовку з інформаційно-комп'ютерних технологій, які в статті умовно названо ІТ-дисциплінами. З'ясовано, що для підготовки фахівців з прикладної лінгвістики необхідно створювати інтегративні навчальні курси з урахуванням специфіки філологічних та ІТ-дисциплін, а також важливе застосування новітніх інформаційних технологій та запровадження дистанційного навчання під час їх вивчення. У статті здійснено підрахунки відсоткового співвідношення навчального часу, виділеного на вивчення навчальних дисциплін нормативної та варіативної частини циклу загальної та професійної підготовки спеціальності «035.10. Філологія. Прикладна лінгвістика» у 2019/2020 н.р. Авторка узагальнює перелік закладів вищої освіти, у яких здійснюється підготовка прикладних лінгвістів в Україні. Крім того, дослідниця надає перелік закладів вищої освіти України, у яких вивчаються різні іноземні мови.

Ключові слова: мовна професійна підготовка, практична підготовка, прикладний лінгвіст, філологічні дисципліни, ІТ-дисципліни.

The article attempts to analyze the content of language professional and practical training of specialists in applied linguistics in Ukraine on the example of training of such specialists at Zhytomyr Polytechnic State University. The author analyzes the curricula in the specialty "035.10. Philology. Applied Linguistics" as a combination of philology and IT training. The article states that the training of applied linguists consists of three cycles: general training, vocational training and practical training. In turn, the first two cycles are divided into two parts: the disciplines of the normative and the variational parts. The researcher found that applied linguistics is a specialty that integrates professional knowledge of foreign languages and knowledge of information and computer technologies and aims to solve practical problems in the field of linguistics, translation and information technology. It has been proved that the training of applied linguists must consist of effective training in philological subjects and disciplines that provide training in information and computer technologies, which are conventionally referred to as IT disciplines. It has been found out that to prepare specialists in applied linguistics, it is necessary to create integrative training courses, taking into account the specifics of philological and IT disciplines, as well as the important application of the latest information technologies and introduction of distance learning in their study. The article calculates the percentage of training time allocated for the study of the disciplines of the normative and variational part of the cycle of general and vocational training of the specialty "035.10. Philology. Applied Linguistics" in 2019/2020 academic year. The author summarizes the list of higher education institutions in which applied linguists are trained in Ukraine. In addition, the researcher provides a list of higher education institutions in Ukraine, in which different foreign languages are taught. **Key words:** language professional training, practical training, applied linguist, philological disciplines, IT-disciplines.

УДК 81'33:378(477)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.11>

Гайдай І.О.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики
Державного університету
«Житомирська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Проблема підготовки прикладних лінгвістів не є новою у світовій і вітчизняній освіті. Реформування національної вищої освіти в контексті сучасних євроінтеграційних процесів зумовлює потребу у врахуванні в процесі організації професійної підготовки вчителя європейських і світових стандартів. Спеціальність «Філологія. Прикладна лінгвістика» поєднує фахове вивчення іноземних мов та сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій, що є надзвичайно перспективним на сучасному ринку праці.

Обсяг інформації, що зростає у світі з геометричною прогресією, вимагає фахівця, який професійно володіє не лише однією, переважно англійською, мовою, а декількома іноземними мовами, а також іншими професійними навичками, зокрема знаннями інформаційно-комп'ютерних технологій. Тому сьогодні популярними є спеціальності, які інтегрують різні професійні компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Над загальними проблемами розвитку прикладної лінгвістики працюють як вітчизняні, так і зарубіжні мовознавці, серед яких А. Баранов,

Н. Бардіна, Т. Брига, В. Корнієнко, З. Партико, Е. Савенкова, О. Селіванова, Б. Коваль, Н. Городецький та інші. Серед зарубіжних дослідників питаннями прикладної лінгвістики займаються: Х. Фергюсон, В. Відовсон, М. Холідей, У. Чейф, Т. Гівон та інші.

Так, Т. Брига розглядає прикладну лінгвістику як повноправний розділ мовознавства, спрямований на розв'язання практичних завдань різних галузей науки й техніки, повсякденного життя людини, суспільства на підставі теоретичного доробку досліджень мови й мовлення [2, с. 11–16]. В. Корнієнко зупиняється на розвитку прикладної лінгвістики у контексті інтеграції наукових галузей [5].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Більшість науковців, які досліджують питання прикладної лінгвістики, зупиняються на проблемах її розвитку як галузі мовознавства. Тим часом питання методики професійної підготовки прикладних лінгвістів як фахівців наразі залишаються поза увагою дослідників.

Метою статті є проаналізувати зміст професійної та практичної підготовки майбутніх прикладних лінгвістів як фахівців.

Виклад основного матеріалу. Прикладна лінгвістика – це спеціальність, яка з'явилася з розвитком інформаційно-комп'ютерних технологій, спрямована на розв'язання практичних завдань у галузі мовознавства, перекладознавства та інформаційних технологій. Прикладна лінгвістика орієнтована на студентів, які прагнуть стати фахівцями у сфері іноземної філології, глибоко володіти двома іноземними мовами (англійською та німецькою / французькою), мати фундаментальні знання в галузі перекладознавства та лінгвістики, а також бути фахівцями з питань комп'ютерної обробки текстів природною мовою, використання інформаційно-пошукових та інформаційно-довідкових систем, забезпечувати переклад та ефективний зв'язок з громадськістю [1]. Сучасний прикладний лінгвіст затребуваний у сфері економічних відносин та активізації ділових взаємин. Найважливішою характеристикою такого спеціаліста є професійне знання іноземних мов та вміння використовувати ці знання під час роботи з комп'ютерними програмами.

На нашу думку, спеціальність «Філологія. Прикладна лінгвістика», за класифікацією І. Соколової [8], належить до підготовки філологів за двома неспорідненими спеціальностями. Підготовка таких фахівців має складатися з ефективної підготовки з філологічних навчальних дисциплін та дисциплін, які забезпечують підготовку з інформаційно-комп'ютерних технологій, які ми умовно назовемо ІТ-дисциплінами. При цьому необхідно зберігати баланс між дисциплінами загального та професійного циклу, а також практичною підготовкою прикладних лінгвістів.

За вимогою часу на ринку праці з'являються такі спеціальності, які поєднують різні галузі знань, такі як «менеджмент та іноземна мова», «математика та іноземна мова», «англійська мова і література та німецька мова і література» та інші [9, с. 23–26]. Для підготовки фахівців за такими спеціальностями необхідно створювати інтегративні навчальні курси з урахуванням специфіки філологічних та ІТ-дисциплін, а також важливе застосування новітніх інформаційних технологій та запровадження дистанційного навчання під час їх вивчення.

Підготовка фахівців за спеціальністю «Філологія. Прикладна лінгвістика» відома в Україні ще з середини 1990-х рр. Так, за довідником 1996/1997 н. р. підготовка за цією спеціальністю відбувалася у Харківському державному університеті (нині – Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна) [10]. Тоді як у «Переліку напрямів (спеціальностей) та їх поєднання з додатковими спеціальностями і спеціалізаціями для підготовки педагогічних працівників-філологів за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, спеціаліста, магістра» (2007) вищезазначена спеціальність не вказана [6]. З цього можемо зробити висновок, що після десятирічного досвіду підготовки спеціальність втратила актуальність. Проте в «Переліку спеціалізацій підготовки здобувачів вищої освіти ступенів бакалавра та магістра за спеціальністю “035. Філологія”», за якими здійснюється формування та розміщення державного замовлення, згідно з наказом МОН України (2016, 2018) була відновлена спеціальність під новим кодом «035.10. Прикладна лінгвістика» [7].

Проаналізуємо географічні межі ЗВО (закладів вищої освіти), де готують прикладних лінгвістів. Підготовка фахівців за неспорідненими спеціальностями відбувається у Київському національному лінгвістичному університеті, зокрема, «Мова та література (англійська мова) і психологія», «Переклад» (дві іноземні, мови), «Менеджмент організацій» (із знанням двох іноземних мов), «Правознавство» (зі знанням двох іноземних мов), «Інформатика» (з поглибленим вивченням англійської мови), «Прикладна лінгвістика», у Харківському національному педагогічному університеті імені Григорія Сковороди за даними 2007/08 н. р. була спеціальність «Інформатика (спеціалізація: англійська мова)».

За нашими спостереженнями, у 2016/2017 н. р. підготовка за спеціальністю «Філологія. Прикладна лінгвістика» здійснювалася у чотирьох державних ЗВО в Україні: Донецькому національному університеті імені Василя Стуса, Київському національному лінгвістичному університеті, Східноукраїнському національному університеті імені В. Даля, Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна [3, с. 316–330]. Тоді як у 2019/2020 н. р. коло ЗВО, які здійснюють таку

підготовку, розширилося до 10, що свідчить про підвищення інтересу до цієї спеціальності через затребуваність прикладних лінгвістів на ринку праці (див. табл. 1).

До числа ЗВО, у яких здійснюється підготовка фахівців із прикладної лінгвістики, у 2019/2020 н. р. приєднався Державний університет «Житомирська політехніка», де вперше розпочалася така підготовка в Житомирській області.

Проаналізуємо цикли підготовки фахівців зі спеціальності «Філологія. Прикладна лінгвістика» у 2019/2020 н. р. у Державному університеті «Житомирська політехніка». Так, навчальний план спеціальності поділяється на три цикли: загальної, професійної та практичної підготовки. Перші 2 цикли поділяються, відповідно, на 2 частини: нормативну та варіативну.

У нормативній частині циклу загальної підготовки майбутні прикладні лінгвісти вивчають такі дисципліни, як українська мова професійного

спрямування, філософія, політологія, психологія, загальне мовознавство, історія світової літератури, історія англійської мови, латинська мова, сучасні технології лінгвістичних досліджень, вища математика, основи інформаційних технологій. Тобто тут вивчаються як загальнонаукові дисципліни, так і філологічні, а також дисципліни, притаманні підготовці майбутніх програмістів (див. табл. 2).

Варто зазначити, що навчання в університеті орієнтоване на те, щоб задовольнити індивідуальні потреби студента, всебічно розвинути його здібності. У варіативній частині циклу професійної підготовки студент має змогу вибрати дисципліни з двох блоків. Так, згідно з навчальним планом студент обирає 9 кредитів за умови збереження тижневого навантаження і має право замінити їх курсами інших спеціальностей (див. табл. 3).

Проаналізуємо цикл професійної підготовки прикладних лінгвістів. У нормативній частині циклу відсоткове співвідношення між філологіч-

Таблиця 1

Перелік ЗВО, у яких здійснюється підготовка за спеціальністю «Філологія. Прикладна лінгвістика» у 2019/2020 н. р.

№	ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
1	Державний університет «Житомирська політехніка»
2	Донецький національний університет імені Василя Стуса
3	Київський національний лінгвістичний університет
4	Львівський національний університет ім. Івана Франка
5	Національний аерокосмічний університет ім. М.Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут»
6	Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
7	Ужгородський національний університет
8	Університет імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)
9	Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
10	Херсонський державний університет

Таблиця 2

Частка навчальних дисциплін нормативної частини циклу професійної підготовки спеціальності «Філологія. Прикладна лінгвістика» у 2019/2020 н. р.

№	ФІЛОЛОГІЧНІ	год.	%
1	Практичний курс основної іноземної мови	1290	34
2	Практичний курс другої іноземної мови	360	9,5
3	Практичний курс другої іноземної мови та перекладу	720	19
4	Основи прикладної лінгвістики	90	2,4
5	Основи теорії перекладу	90	2,4
6	Практика перекладу основної іноземної мови	270	7
7	Лінгвокраїнознавство	90	2,4
8	Комп'ютерна та корпусна лінгвістика	90	2,4
9	Контрастивна типологія	180	4,8
	Всього:	3180	84
№	ІТ-ДИСЦИПЛІНИ	год.	
10	Основи програмування	240	6
11	Веб-дизайн	90	2,4
12	Бази даних	90	2,4
13	Алгоритми та структури даних	90	2,4
14	Пакети прикладних програм	90	2,4
	Всього:	600	16
	Всього по циклу:	3780	100

ними та ІТ-дисциплінами становить відповідно 84 і 16% у нормативній частині (див. табл. 2). Проте ця значуща різниця компенсується у блоках вибору 1 і 2 і становить відповідно 65 і 35% у блоці 1 та 59 і 41% у блоці 2 (див. табл. 3). Крім того, вже з I курсу деякі дисципліни викладаються студентам іноземною мовою. Вивчення іноземних мов майбутніми прикладними лінгвістами у Державному університеті «Житомирська політехніка» здійснюється за автентичними підручниками, а також за навчальними посібниками високого рівня. Навчальним планом передбачено також опрацювання автентичної художньої, публіцистичної, наукової літератури тощо. Варто зазначити, що з майбутніми прикладними лінгвістами

працюють викладачі з міжнародною практикою викладання. Все це в комплексі сприяє якісній підготовці фахівців зі спеціальності «Філологія. Прикладна лінгвістика».

Цикл практичної підготовки складається з таких видів практик, як навчальна, комп'ютерно-мовленнєва, комп'ютерно-лінгвістична, переддипломна, а також дипломування та захисту випускної бакалаврської роботи. Загальну кількість навчальних годин, відведених на вивчення дисциплін різних циклів, наведено у таблиці 4.

Варто зазначити, що в рамках підготовки таких фахівців вперше у Житомирській області було введено у навчальний план вивчення китайської мови як фахової дисципліни, що, безсумнівно, є

Таблиця 3
Навчальні дисципліни варіативної частини циклу професійної підготовки спеціальності «Філологія. Прикладна лінгвістика» у 2019/2020 н. р.

№	БЛОК ВИБОРУ 1	ГОД., %	БЛОК ВИБОРУ 1	ГОД., %
	ФІЛОЛОГІЧНІ		ФІЛОЛОГІЧНІ	
1	Практичний курс сучасної англійської мови	180	Сучасна ділова англійська мова	180
2	Практика фахового перекладу основної іноземної мови	180	Переклад і редагування професійних текстів	180
3	Практичний курс сучасної англійської мови та фахового перекладу	270	Сучасна ділова англійська мова та фаховий переклад	270
4	Загальне редагування	90	Лінгвістика тексту	90
5	Теорія міжкультурної комунікації	90	Основи теорії мовної комунікації	90
6	Медіалінгвістика	90	Групова динаміка	90
7	Курсова робота з теоретичного курсу основної іноземної мови	90	Всього:	900 59%
	Всього:	990 65%	ІТ-ДИСЦИПЛІНИ	
	ІТ-ДИСЦИПЛІНИ		Курсова робота з теоретичного курсу інформаційних технологій	90
8	Інтернет-програмування	90	Інтернет-програмування: PHP	90
9	Комп'ютерні мережі	90	Операційні системи	90
10	Сучасний штучний інтелект	180	Інтелектуальні експертні системи	180
11	Математичні основи лінгвістики	90	Математичне моделювання в лінгвістиці	90
12	Комп'ютерні системи обробки текстової та графічної інформації	90	Комунікативна логіка	90
	Всього:	540 35%	Всього:	630 41%
	Всього по блоку вибору 1	1530	Всього по блоку вибору 2	1530

Таблиця 4
Частка загальної, професійної та практичної підготовки у змісті підготовки фахівців за спеціальністю «Філологія. Прикладна лінгвістика» у 2019/2020 н. р.

ЦИКЛИ ПІДГОТОВКИ	(год.)	%
1. Цикл загальної підготовки		
1.1. Нормативна частина	1080	15
1.2. Варіативна частина	270	3, 8
Усього за циклом загальної підготовки:	1350	19
2. Цикл професійної підготовки		
2.1. Нормативна частина	3780	53
2.2. Варіативна частина	1530	21,5
Усього за циклом професійної підготовки:	5310	75
3. Практична підготовка	450	6,3
Загальна кількість	7110	100

Фахове вивчення східних, класичних та інших іноземних мов у ЗВО України [3]

№	ЗВО	Мова
1	Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара	Філологія (китайська) Філологія (японська)
2	Київський національний лінгвістичний університет	«Мова і література» (китайська мова та англійська мова); «Мова і література» (японська мова та англійська мова) «Переклад» (китайська мова та англійська мова); «Переклад» (японська мова та англійська мова) «Переклад» (корейська мова та англійська мова); «Переклад» (турецька мова та англійська мова) «Переклад» (арабська мова та англійська мова); «Переклад» (перська мова та англійська мова); «Переклад» (мова гінді та англійська мова); «Переклад» (в'єтнамська мова та англійська мова); іврит та друга іноземна мова; «Мова і література» (нідерландська); «Мова і література» (фінська); «Мова і література» (угорська)
3	Київський національний університет імені Тараса Шевченка	класичні мови (давньогрецька, латинська), іноземна мова; мова та література (англійська, іспанська, італійська, німецька, новогрецька, французька, шведська), переклад; східні мови та літератури (арабська, гінді, китайська, корейська, кримськотатарська, перська, турецька, японська), переклад
4	Київський університет імені Бориса Грінченка	Філологія. Китайська мова і література Філологія. Японська мова і література
5	Львівський національний університет імені Івана Франка	Філологія – арабська, перська, японська мова та література і українська мова та література Філологія (англійська мова та література та друга іноземна мова). Філологія (латинська, старогрецька, грецька мова та література та друга іноземна мова).
6	Національний педагогічний університет ім. М. Драгоманова	Англійська, китайська; Англійська, турецька Англійська, арабська; Англійська, японська
7	Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського	Мова і література (англійська)/(китайська)/(німецька)
8	Харківський національний педагогічний університет імені Григорія Сковороди	Японська мова і література та друга іноземна мова; Китайська мова і література та друга іноземна мова Перська мова і література та друга іноземна мова; Турецька мова і література та друга іноземна мова Іврит та друга іноземна мова
9	Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна	Філологія (старогрецька, латинська мова та антична література) Перекладач китайської мови та літератури
10	Херсонський державний університет	Англійська мова і література (спеціалізація: турецька мова) Російська мова і література (спеціалізація: турецька мова (з поглибленим вивченням прикладної інформатики))

величезним досягненням адміністрації та професорсько-викладацького складу університету. Для порівняння наведемо дані про фахове вивчення східних, класичних та інших іноземних мов у ЗВО України (див. табл. 5).

Аналіз навчальних планів для підготовки фахівців із прикладної лінгвістики на 2019–2020 н. р. у Державному університеті «Житомирська політехніка» засвідчив, що при підготовці таких фахівців на вивчення філологічних дисциплін виділяється більше навчального часу, ніж на ІТ-дисципліни (див. табл. 2). Проте ця різниця збалансовується завдяки дисциплінам, які студент може вивчати на вибір (див. табл. 3). Враховуючи ту обставину, що Державний університет «Житомирська політехніка» є лідером регіону з ІТ-освіти, можна сміливо висловити міркування щодо якісної підготовки фахівців з прикладної лінгвістики, як філологічного її склад-

ника, так і інформаційно-комп'ютерних технологій.

Висновки. Таким чином, можна стверджувати, що завдяки великій кількості навчальних дисциплін за вибором та інтегрованим навчальним курсам на виході ми отримуємо висококваліфікованого фахівця, який володіє кількома іноземними мовами та є компетентним у сфері інформаційно-комп'ютерних технологій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Абітурієнт НТУ «ХПІ». Освітні програми НТУ «ХПІ». 035 – «Філологія. Прикладна лінгвістика» (бакалавр). URL: <http://vstup.kpi.kharkov.ua/edprogram/prykladna-lingvistyka-bakalavr/>.
2. Брига Т. Розвиток прикладної лінгвістики як навчальної дисципліни. URL: <https://www.cuspu.edu.ua/images/conf-2017-04/s1/1>.
3. Гайдай І.О. Підготовка вчителя-філолога подвійного профілю у вищих педагогічних навчаль-

них закладах України (1956 р. – початок ХХІ ст.) : дис. ... канд. пед. наук, Житомир, 2018. 342 с.

4. Державний університет «Житомирська політехніка». Робочі навчальні плани, затверджені Міністерством освіти і науки на 2019–2020 н. р.

5. Корнієнко В.В. Розвиток прикладної лінгвістики у контексті інтеграції наукових галузей. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького*. 2011. Вип. 5. URL: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_5/zmist.html.

6. Лист МОН України № 1/9-736 від 06.12.2007 «Про перелік напрямів (спеціальностей) та їх поєднання з додатковими спеціальностями і спеціалізаціями для підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, спеціаліста, магістра». URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3200/.

7. Наказ МОН України 25.05.2016 № 567 (у редакції наказу МОН України 12.04.2018 № 353) «Перелік спеціалізацій підготовки здобувачів вищої освіти ступенів бакалавра та магістра за спеціальністю 035 «Філологія», за якими здійснюється формування та розміщення державного замовлення». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0825-16>.

8. Соколова І.В. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя за двома спеціальностями на філологічних факультетах вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... докт. пед. наук, Київ, 2008. 44 с.

9. Сосяк М.М. Управлінські аспекти організації навчального процесу з другої іноземної мови у педагогічних університетах. *Іноземні мови*. 2001. № 1. с. 23–26.

10. Шторгин В.М. Навчальні заклади України : довідник. Київ : «Феміна», 1996.

МАТРИЦЯ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ЕКСПЕРТА З АКРЕДИТАЦІЇ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ

MATRIX OF FORMATION OF MANAGEMENT COMPETENCIES OF THE EXPERT ACCREDITATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS

Стаття присвячена розробленню матриці формування управлінських компетенцій експерта з акредитації освітніх програм у здобувачів вищої освіти в результаті вивчення запропонованого навчального спецкурсу.

З'ясовано, що експерт з акредитації освітніх програм виступає фахівцем, який володіє потрібними знаннями та навичками, що дають йому змогу ефективно здійснювати оцінювання якості освітніх програм та розробляти рекомендації щодо покращення якості вищої освіти за відповідними спеціальностями. У зв'язку з тим, що експертиза в освіті має управлінський характер, актуальності набуває питання сформованості управлінських компетенцій у експертів, які залучаються до проведення акредитаційних експертиз.

Аналіз окремих досліджень і публікацій засвідчує, що науково-педагогічні працівники мають стандартний набір управлінських функцій, що забезпечує сформованість у них управлінських компетенцій, необхідних для проведення акредитаційних експертиз освітніх програм ЗВО. Разом з тим вартим уваги є і той факт, що сьогодні експертами з акредитації освітніх програм є не тільки науково-педагогічні працівники, але й здобувачі вищої освіти, які повинні володіти такими ж управлінськими компетенціями.

Спираючись на власні попередні дослідження, авторка зазначає, що спецкурс «Державна система забезпечення якості вищої освіти» забезпечить формування у здобувачів вищої освіти деяких управлінських компетенцій для належного проведення акредитаційних експертиз освітніх програм ЗВО.

Таким чином, з огляду на здобутки вчених, методика підготовки експертів з акредитації освітніх програм Національним агентством, а також результати навчання здобувачів вищої освіти, отримані після вивчення запропонованого спецкурсу, нами розроблена матриця формування управлінських компетенцій експерта з акредитації освітніх програм у здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: *Національне агентство, експерт з акредитації освітніх програм, заклад вищої освіти, здобувач вищої освіти, управлінські компетенції.*

The article is devoted to the development of a matrix for the formation of managerial competencies of the expert on accreditation of educational programs for applicants for higher education, as a result of studying the proposed special training course.

It was found, that the expert in the accreditation of educational programs is a specialist who has the necessary knowledge and skills that allow him to effectively assess the quality of educational programs and develop recommendations for improving the quality of higher education in relevant specialties. Due to the fact, that the examination in education has a managerial nature, the question of the formation of managerial competencies of experts involved in the accreditation examinations becomes relevant.

The analysis of separate researches and publications testifies that scientific and pedagogical workers have a standard set of administrative functions that provides formation in them of administrative competences necessary for carrying out accreditation examinations of educational programs. At the same time, it is worth noting that today the experts in the accreditation of educational programs are not only research and teaching staff, but also applicants for higher education, who must have the same managerial competencies.

Based on her own previous research, the author means that the special course "State System of Higher Education Quality Assurance" will ensure the formation of higher education applicants of some management competencies for the proper conduct of accreditation examinations of educational programs of higher education.

Thus, taking into account the achievements of scientists, the method of training experts in the accreditation of educational programs by the National Agency, the results of training of higher education, obtained after studying the proposed special course, the author developed matrix of formation of managerial competencies of an expert on accreditation of educational programs for applicants for higher education.

Key words: *National agency, expert on accreditation of educational programs, institution of higher education, applicant for higher education, managerial competencies.*

УДК 378.014.6:005.6:37.091.12-057.86
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.12>

Гелеш А.В.,
канд. іст. наук,
асистент кафедри педагогіки
та інноваційної освіти
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Входження України до Європейського простору ставить перед системою вищої освіти нові вимоги і завдання щодо забезпечення її якості. Так, Законом України «Про вищу освіту» передбачено створення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (Національне агентство) [2]. Місія Національного агентства полягає в тому, щоб бути «агентом змін» у вищій освіті України. Окремими напрямками роботи Національного агентства стали акредитація освітніх програм закладів вищої освіти (ЗВО) та підготовка експертів з акредитації освітніх програм відповідно

до Порядку відбору та ведення реєстру експертів Національного агентства для проведення акредитаційних експертиз [6].

Сьогодні Національним агентством розроблено програму навчання та тестування експертів на предмет наявних у них знань і вмінь, потрібних для проведення акредитаційних експертиз. Проте з урахуванням особливостей нової акредитаційної системи вимоги до експертів з акредитації освітніх програм порядок відбору, методика їх підготовки та визначення компетенцій, необхідних для належного здійснення ними акредитаційних експертиз освітніх програм ЗВО, набуває актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема експертизи в освіті набула актуальності та досліджується вченими вже давно. Широкого дослідження набули і підходи до визначення компетенцій експерта освітньої діяльності, зокрема авторами М. Михайличенком та Л. Макодзей [3].

Основою для написання статті стали нормативні і допоміжні документи, що регулюють методику підготовки та порядок відбору експертів з акредитації освітніх програм, розроблені Національним агентством, власні публікації з попередніх досліджень, а також дослідження Г. Нестеренко [4], у якому запропоновано систему управлінських компетенцій викладача вищої школи. Водночас дослідницької уваги набувають питання формування необхідних управлінських компетенцій експерта у здобувачів вищої освіти.

Метою статті є розроблення матриці формування управлінських компетенцій експерта з акредитації освітніх програм у здобувачів вищої освіти в результаті вивчення запропонованого навчального спецкурсу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загалом експертиза в освіті – це оцінка відповідності умов здійснення освітнього процесу, пропонуваного освітньою установою, державним вимогам забезпечення якості вищої освіти, зокрема, під час проведення акредитаційних експертиз освітніх програм ЗВО. За своєю суттю експертиза в освіті розглядається як інструмент управлінської діяльності, що визначає можливості і перспективи реалізації освітнього процесу. Одними із ключових учасників цієї діяльності є експерти. Так, відповідно до чинного положення «Про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» [5] експерт виступає фахівцем, який володіє потрібними знаннями та навичками, що дають йому змогу ефективно здійснювати оцінювання якості освітніх програм та освітньої діяльності ЗВО за цими програмами та розробляти рекомендації щодо покращення якості вищої освіти за відповідними спеціальностями.

За таких умов виникає потреба у фахівцях, підготовлених до здійснення всебічної акредитаційної експертизи, освітніх програм, процесів та явищ. Такі фахівці повинні володіти інструментарієм експертизи функціонування освітньої сфери, її взаємодії з іншими сферами суспільства, експертизи освітніх програм та освітньої діяльності ЗВО, за цими програмами, стану задоволення рівнем освіти замовниками освітніх послуг та учасниками освітнього процесу (різними групами стейкхолдерів) тощо.

У зв'язку з тим, що експертиза в освіті має управлінський характер, вважаємо за доцільне звернути увагу на наявність сформованості управлінських компетенцій у експертів, які залучаються до проведення акредитаційних експертиз. Одними з таких є науково-педагогічні (нау-

кові) працівники як головний ресурс проведення акредитаційних експертиз освітніх програм ЗВО. У цьому контексті актуальним є дослідження Г. Нестеренко, у якому зазначено, що науково-педагогічні працівники на основі аналізу їх кваліфікаційних характеристик мають стандартний набір управлінських функцій, що і забезпечує сформованість у них управлінських компетенцій. Шляхом наукового моделювання дослідниця пропонує матрицю управлінських компетенцій викладача, яка містить 10 груп, зокрема: планувально-прогностичні, організаційні, стимуляційні, координаційні, контрольні-оцінні, соціально-комунікативні, діловодні, інформаційно-аналітичні, компетенції прийняття рішень, компетенції самоменеджменту і тайм-менеджменту [4]. Сформованість виокремлених управлінських компетенцій у науково-педагогічних (наукових) працівників оптимізує навчальний процес, підвищує якість освітньої діяльності, надає можливість проводити не тільки викладацьку та наукову діяльність, але й належно здійснювати акредитаційні експертизи освітніх програм ЗВО. На нашу думку, на це вказують такі п'ять груп управлінських компетенцій, як: організаційні, контрольні-оцінні, діловодні, компетенції прийняття рішень та компетенції самоменеджменту і тайм-менеджменту.

Спираючись на дослідження Г. Нестеренко [4], можемо зробити висновок, що поле діяльності викладача окреслюється відповідними знаннями, уміннями й навичками, необхідними для проведення акредитаційних експертиз освітніх програм ЗВО. Водночас вартим уваги є і той факт, що сьогодні експертами з акредитації освітніх програм є не тільки науково-педагогічні (наукові) працівники, але й здобувачі вищої освіти, які повинні володіти такими ж управлінськими компетенціями для належного проведення ними акредитаційних експертиз освітніх програм.

У попередньому дослідженні [1] авторкою запропоновано впровадження в навчальний процес здобувачів вищої освіти навчального спецкурсу «Державна система забезпечення якості вищої освіти». Матеріал спецкурсу систематизовано та упорядковано за темами так, щоб сформувати у майбутніх фахівців знання із теорії та практики державної системи забезпечення якості вищої освіти згідно з європейськими стандартами і рекомендаціями, а також окремі знання, уміння та навички експерта з акредитації освітніх програм, що своєю чергою забезпечить формування в них деяких управлінських компетенцій для належного проведення акредитаційних експертиз освітніх програм ЗВО.

Таким чином, з огляду на здобутки вчених, методику підготовки експертів з акредитації освітніх програм Національним агентством, а також результати навчання здобувачів вищої освіти, отримані після вивчення запропонованого спец-

Матриця формування управлінських компетенцій експерта з акредитації освітніх програм у здобувачів вищої освіти

Управлінські компетенції	Знання	Уміння і навички
Організаційні	знання компетентнісного підходу як основи для організації освітньої діяльності ЗВО;	уміння і навички колективного та індивідуального генерування ідей та організації їх впровадження;
	знання освітніх і управлінських технологій колективної роботи;	уміння і навички виявляти сильні і слабкі сторони освітньої діяльності за освітньою програмою та ЗВО загалом.
	знання і розуміння методики командування;	
	знання особливостей організації освітнього процесу ЗВО.	
Контрольно-оцінні	знання законів оцінки і закономірностей їх реалізації;	уміння розробляти критерії для оцінювання та удосконалення освітньої діяльності;
	знання особливостей різних форм контролю та оцінювання якості освітньої діяльності.	уміння належно застосовувати отримані компетенції; уміння застосовувати різноманітні методи оцінки ефективності, якості, успішності; уміння і навички застосування технік оцінювання соціальної та економічної ефективності власної діяльності та зворотній зв'язок в системі управління ЗВО.
Діловодні	знання нормативних документів та принципів їх функціонування в системі вищої освіти та ЗВО загалом;	уміння читати та користуватися внутрішніми нормативними документами ЗВО;
	знання основних документів, необхідних для здійснення акредитаційних експертиз;	уміння та навички належного оформлення необхідної документації;
	знання шаблонів відомостей про самооцінювання освітньої програми та звіту експертної групи.	уміння та навички готувати звітну документацію; уміння розробляти пропозиції щодо удосконалення внутрішніх нормативних документів ЗВО.
Прийняття рішень	знання правил та методик розробки оптимальних рішень, принципів відбору найкращого варіанту розв'язання проблеми;	уміння і навички прийняття оптимальних рішень, як індивідуальних, так і колективних у складі експертної групи;
	знання особливостей функціонування органу управління у сфері вищої освіти.	уміння застосовувати колективні техніки ефективного обговорення, сценарії детермінованих та евристичних методів прийняття рішень, методики аналізу та оцінки альтернатив у прийнятті рішень; уміння здійснювати експертну оцінку якості освітньої програми та діяльності ЗВО за цією програмою, участь у колективній роботі.
Самоменеджменту і тайм-менеджменту	знання принципів і методик особистісної самоорганізації;	уміння і навички організації власної роботи експерта;
	знання планів особистого професійного розвитку і методів їх реалізації;	уміння здійснювати самоаналіз професійних компетенцій, розвитку вольових якостей та мотивації до досягнення успіху;
	знання технологій раціонального використання часу;	уміння і навички постійного моніторингу і критичного аналізу рівня розвитку своїх професійних та соціально-особистісних компетенцій;
	знання методик оптимізації розподілу часового ресурсу.	уміння систематично самостійно відбирати необхідні заходи для саморозвитку; навички ефективного використання часу; уміння складання програми віізної акредитаційної експертизи та її дотримання.

курсу, авторкою розроблено матрицю формування управлінських компетенцій експерта з акредитації освітніх програм у здобувачів вищої освіти (таблиця 1).

Висновки. Таким чином, розуміємо, що одним із важливих критеріїв відбору експерта з акредитації освітніх програм є досвід педагогічної та методичної роботи в ЗВО, наукова кваліфікація, займана посада, особистий авторитет, чого не

вистачає у здобувачів вищої освіти. Також важливими показниками для належного здійснення акредитаційних експертиз освітніх програм мають бути знання концептуальних положень у системі забезпечення якості вищої освіти, сучасне розуміння особливостей організації навчального процесу в ЗВО та його нормативного забезпечення, правильне трактування особливостей нової акредитаційної системи в Україні тощо.

Експерт з акредитації освітніх програм повинен володіти рядом компетенцій, зокрема і управлінськими, що необхідно для належного здійснення акредитаційних експертиз освітніх програм ЗВО. Враховуючи вищевикладене, нами здійснена спроба виділити частину управлінських компетенцій, що можуть бути сформовані у здобувачів вищої освіти в результаті вивчення запропонованого спецкурсу, а надалі застосовані в процесі відбору їх до числа експертів, що здійснюється Національним агентством.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гелеш А.В. Методика підготовки експертів з акредитації освітніх програм в Україні: шляхи удосконалення [Текст]. *Молодий вчений*. 2020. № 3 (79) березень. С. 360–365.
2. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII (Редакція від

18.03.20 р.). *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № 37–38. С. 2716. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

3. Михайліченко М., Макодзей Л. Експертна діяльність у вищій освіті: підходи і критерії. *Гуманітарний вісник*. 2014. № 34. С. 269–281.

4. Нестеренко Г.О. Система управлінських компетенцій викладача вищої школи. Управлінські компетенції у професійній діяльності викладача. Київ : Аграр Медіа Груп, 2015. с. 89–105.

5. Положення «Про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» від 11.07.2019 р. № 977, зареєстроване в Міністерстві юстиції України 08.08.2019 р. за № 880/33851.

6. Порядок відбору та ведення реєстру експертів Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти для проведення акредитацій освітніх програм, затверджений протоколом Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти № 16 від 27 листопада 2019 р.

ФЕСТИВАЛЬНО-КОНКУРСНИЙ РУХ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

FESTIVAL AND COMPETITION MOVEMENT AS A MEANS OF EDUCATION OF MUSIC AND AESTHETIC CULTURE OF THE FUTURE TEACHER OF MUSIC ART

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва – вихованню у них музично-естетичної культури за допомогою фестивально-конкурсного руху. За часи незалежності фестивально-конкурсний рух, надзвичайно поширений в зарубіжних країнах, набув широкої популярності і в Україні, ставши одним із рухів формування культурних осередків після розпаду радянської системи. Фестивально-конкурсний рух як явище музичного мистецтва в умовах сучасних змін у суспільстві набуває великої актуальності, створюючи умови для педагога-музиканта втілити в своїй творчості найкращі прояви національної культури як митця, з одного боку, а з іншого – як педагога перебувати в процесі постійного професійного розвитку. Як показують дослідження, світові міжнародні конкурси перестають бути лише конкурсами, акумулюючи в своїй програмі низку творчих подій, таких як виставки, презентації, тематичні концерти, що привертають увагу масової аудиторії. У статті розкривається сутність таких явищ музичного мистецтва, як фестиваль, конкурс, описуються спільні риси та відмінності між фестивалем та конкурсом, пояснюється визначення поняття «фестивально-конкурсний рух» та його педагогічний та виховний аспект. Обґрунтовується визначення терміна «естрадно-вокальний фестиваль-конкурс» як одного з видів масових творчих заходів у сфері музичного мистецтва. Основна увага зосереджується на висвітленні значення та таких функцій фестивально-конкурсного руху у професійному розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва, як космополітична, культуротворча і культурозберегаюча, презентаційно-популяризаційна, навчально-виховна, комунікативна, кадрово-формулююча, рекреаційна. Визначається актуальність організації естрадно-вокальних фестивалів-конкурсів як засобу виховання музично-естетичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва та важливого елементу розвитку музичного мистецтва і культури взагалі.

Ключові слова: музично-естетична культура, фестиваль, конкурс, фестивально-

конкурсний рух, функції фестивально-конкурсного руху.

The article is devoted to one of the urgent problems of training future teachers of music art – the education of their musical and aesthetic culture through the festival-competition movement. Since independence, the festival-competition movement, extremely widespread in foreign countries, has gained wide popularity in Ukraine, becoming one of the drivers of the formation of cultural centers after the collapse of the Soviet system. The festival-competition movement as a phenomenon of musical art in the conditions of modern changes in society acquires great urgency, creating conditions for a teacher-musician to embody in his work the best manifestations of national culture, on the one hand, and on the other – as a teacher to be in constant professional development. Studies show that world international competitions cease to be just competitions, accumulating in their program a number of creative events (such as exhibitions, presentations, thematic concerts, etc.) that attract the attention of the mass audience. The article reveals the essence of such phenomena of musical art as a festival, competition, describes the common features and differences between the festival and the competition, explains the definition of the concept of festival-competition movement and its pedagogical and educational aspect. The definition of “pop-vocal festival-competition” as one of the types of mass creative events in the field of music is substantiated. The main focus is on highlighting the importance and functions of the festival-competition movement in the professional development of future music teachers, such as cosmopolitan, cultural, presentation, promotion, educational, communicative, staffing, recreational. The urgency of the organization of pop-vocal festivals-competitions as a means of education of musical-aesthetic culture of the future teacher of musical art and an important element of development of musical art and culture in general is defined.

Key words: musical and aesthetic culture, festival, competition, festival-competition movement, functions of festival-competition movement.

УДК 378:37.036

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.13>

Ігнат'єва Я.В.,

викладач кафедри вокально-хорової підготовки вчителя

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасна музично-педагогічна освіта перебуває у безперервному розвитку і вимагає від учителя творчого ставлення до своєї професії. Постійно з'являються, збагачуються, видозмінюються нові стилі, жанри музичного мистецтва. Йде процес пошуку нових форм, синтезу з різними видами мистецтва, а це своєю чергою зумовлює необхідність розвитку оригінальності та самобутності вчи-

теля, його творчої індивідуальності, адже тільки через емоційну сферу вчитель музичного мистецтва може впливати на своїх учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У роботах М. Шведа, О. Зуєва, В. Откидача, Д. Зубенко, А. Пискача, І. Заєльської, Л. Прохорової широко висвітлюється проблематика виникнення та функціонування фестивально-конкурсного руху як явища мистецтва, але його виховний

аспект поки що перебуває поза межами наукового інтересу, хоча є надзвичайно актуальним, адже дає змогу засобами мистецтва впливати на формування особистості педагога-музиканта.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Важливу роль у процесі становлення особистості та формування музично-естетичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва відіграють фестивалі мистецтв, конкурси, огляди, покликані сприяти розвитку професійного підходу до своєї професії. Разом із тим фестивалі виховують у людях повагу до культурної спадщини, долучають їх до прекрасного і високого світу мистецтва, музики, сприяють поширенню естетичних знань. Фестивально-конкурсний рух як явище музичного мистецтва в умовах сучасних змін у суспільстві набуває великої популярності, адже створює умови для музиканта втілити в своїй творчості найкращі прояви національної культури, з одного боку, а з іншого – відчутти себе частиною глобалізованого світу [1, с. 139].

Мета статті. Мета дослідження витікає з окресленого кола питань і полягає у вивченні фестивально-конкурсного руху як засобу розвитку музично-естетичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Щоб зрозуміти значення поняття «фестивально-конкурсний рух», слід окремо розглянути терміни «фестиваль» та «конкурс».

За словником української мови фестиваль – масове свято, на якому показують досягнення певного виду мистецтва [2, с. 580].

У великому енциклопедичному словнику наведено більш широке визначення, яке враховує види мистецтва, які пов'язані з цим поняттям: «фестиваль (франц. “festival”, від лат. “festivus” – святковий) – масове святкування, показ досягнень музичного, театрального, естрадного, циркового або кіномистецтва» [3, с. 1273].

М. Швед терміном «фестиваль» (стосовно саме музичних фестивалів) визначає «цикл музичних імпрез, організованих періодично, найчастіше в той самий час і в тому самому місці, що має конкретну тематичну спрямованість; проводиться, щоб презентувати нові композиції або спеціально дібраний репертуар, виконавців та відбуваються на різних рівнях – міському, регіональному, національному, міжнародному» [1, с. 78].

Фестиваль як творчий захід має низку відмінних рис. По-перше, фестиваль являє собою серію подій, об'єднаних спільною темою, ідеєю або стилем музики, що не обмежує його в часі. По-друге, демократичність, святковість і творча свобода роблять фестивалі більш доступними для різних груп аудиторії. По-третє, незалежні фестивалі забезпечують можливість проявити творчу винахідливість та самобутність, що дає змогу вийти за

межі повсякденної діяльності, обмеженою стінами робочих приміщень.

На відміну від інших масових заходів (конференцій, церемоній, концертів, свят), музичні фестивалі частіше носять конкурсний характер і мають на меті виявити лауреатів, дипломантів, тобто найбільш яскравих учасників.

Великий тлумачний словник сучасної української мови дає таке визначення поняття «конкурс» (лат. concursus): це змагання, яке дає змогу виявити найгідніших із його учасників або найкраще з того, що надіслане на огляд [4, с. 261].

Конкурсом вважається процес визначення найкращих претендентів на перемогу, згідно з правилами, визначеними перед початком проведення процедури відбору конкурсанти, шляхом «якісного дослідження» (експертизи), яке здійснюється журі або групою уповноважених осіб, здатних професійно та об'єктивно оцінити якісні характеристики учасників; або «кількісного дослідження» (голосування), коли конкурсанти вибираються шляхом громадського голосування, в якому учасники голосування висловлюють свою симпатію до конкурсанти, користуючись власними суб'єктивними мотивами. Якісні дослідження використовують для визначення переможців відомих конкурсів «Оскар», «Греммі», «Нова хвиля» та інші. Прикладом конкурсів з кількісними дослідженнями може бути «Х-фактор», шоу «Україна має талант» тощо. Часто використовуються комплексні методики оцінювання, де поєднують оцінювання експертного журі і проведення кількісного опитування глядачів. На пісенному конкурсі «Євробачення» використовується саме така методика виявлення переможців.

Поняттю «конкурс» також відповідають спеціальні премії, нагороди, які вручаються за результатами конкурсного відбору лауреата серед низки номінантів на премію.

У літературі доволі часто трапляється поняття «фестивально-конкурсний рух», але воно не має чіткого визначення. Під цим терміном загалом розуміють усі події, що пов'язані зі створенням та проведенням фестивально-конкурсних заходів у визначеному часовому просторі. Великим тлумачним словником сучасної української мови надається визначення поняття «рух» як процесу розвитку, внаслідок якого відбувається зміна якості предмета, явища, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого [5, с. 914]. Виходячи з цього, можна дати визначення поняттю «фестивально-конкурсний рух». Фестивально-конкурсний рух – це процес виникнення, розвитку та поширення фестивалю-конкурсу як окремого явища мистецтва.

Фестивально-конкурсний рух надзвичайно поширений у зарубіжних країнах, а за часи незалежності набув широкої популярності і в Україні, оскільки став одним із рушіїв (факторів) форму-

вання культурних осередків після розпаду радянської системи. Починаючи з 1990-х років кількість фестивалів в Україні щороку зростає, вони урізноманітнюються та популяризуються, постійно збільшується число учасників цих подій, що вказує на активність сучасних мистецьких процесів та свідчить про інтенсивний культурний розвиток нашої держави.

За функціональними ознаками (за наявністю змагального складника) фестивально-конкурсний рух набуває різних форм:

- орієнтація на консолідацію людей, пов'язаних однією ідеєю чи родом діяльності, та виявлення загальних тенденцій у поданому напрямі (фестиваль);

- відкрита форма змагання з метою виявити найкращого, еталонного представника в представленому напрямі (конкурс-фестиваль).

Виходячи з наведених визначень, виникає логічне питання: чи коректно поєднувати фестивальний та конкурсний рух одним терміном «фестивально-конкурсний рух»?

Український дослідник К. Давидовський аналізує зв'язок між фестивальним і конкурсним міжнародними рухами та їх місцем у культурному середовищі [6].

На відміну від міжнародного конкурсного руху, фестивальний рух не містить у своїй природі негативних викликів, пов'язаних з атмосферою «битви» за статус «найкращого». Конкурентна боротьба за звання лауреатів, дипломатів, володарів призів, за медалі й грошові премії лауреатів, вигідні проекти постконкурсних концертних виступів і гастрольних поїздок переможців, створюють передумови щодо спокуси у застосуванні будь-яких засобів заради перемоги в конкурсному змаганні. Такі перспективи, природно, спонукають до використання будь-яких, у тому числі й не завжди чесних прийомів боротьби не тільки конкурсантів, а й їхніх батьків, викладачів, і більше – виникає протистояння між регіональними і національними виконавськими школами, політичними течіями тощо. Історія міжнародного конкурсного руху знає непоодинокі випадки скандалів, пов'язаних з очевидно несправедливим визначенням переможців конкурсу, із заангажованими рішеннями членів журі, а також впливом на голосування адмінресурсу організаторів конкурсу.

Російський дослідник М. Примеров вважає, що проблема полягає ще й в тому, що конкурси проводяться за одним лекалом, для них характерна одноманітність обов'язкових програмних вимог, а для багатьох учасників змагання в техніці, майстерності та складності перетворюється на самоціль. Він підкреслює, що фестивальний рух має більшу перспективу, ніж професійно-академічні конкурси, адже святкова атмосфера музичних фестивалів суттєво відрізняється від напруже-

ної атмосфери конкурсного протистояння, а самі учасники відзначають, що на фестивалях виступати легше [7].

З іншого боку, конкурентна боротьба спонукає учасників музичних конкурсів до виступів з більшою самовіддачею, емоційною насиченістю, що впливає на позитивний контакт із публікою. Можна констатувати той факт, що глядацька та слухацька аудиторія завжди слідкують з більшою зацікавленістю за перебігом саме конкурсної боротьби у визначенні лідерів перегонів, ніж за плином музичного фестивалю. На концертах переможців міжнародних музичних конкурсів завжди аншлаги, концертні зали зазвичай переповнені.

Отже, можна визначити головну відмінність цих двох найвпливовіших у формуванні музично-мистецького середовища магістральних течій – конкурсного й фестивального рухів – їх цілепокладання: завданням міжнародного музичного конкурсного руху є перш за все виявлення й популяризація найкращих виконавців, тоді як фестивальний рух насамперед пропагує видатні явища в музичній творчості, причому як у сучасній, так і в традиційній, як у композиторській, так і у виконавській.

Хоча конкурсна основа і є істотною та сприяє підвищенню інтересу в учасників та глядачів, але натепер не повинна домінувати. Тенденція називати фестивалем будь-який конкурс є помилковою. Це нівелює якісні характеристики фестивалю. Причина полягає в тому, що міжнародний музичний фестиваль акумулює в собі всі сегменти структури сьогоденного музичного життя (композиторів, спеціалізованих виконавців, критиків, продюсерів, менеджерів), створюючи тісну творчу взаємодію, результатом якої стає формування нового мистецького середовища, а також утворення нового мистецького продукту.

Але сучасні реалії розвитку українського фестивально-конкурсного руху вказують на те, що в чистому вигляді естрадно-вокальний фестиваль як святкова демонстрація досягнень музичного мистецтва трапляється дедалі рідше, частіше звучить словосполучення «фестиваль-конкурс», та і світові міжнародні конкурси перестають бути лише конкурсами, акумулюючи в своїй програмі низку творчих подій (виставки, презентації, тематичні концерти та ін.), що привертають увагу масової аудиторії. Тобто натепер складно провести грань між конкурсом та фестивалем, тому вважаємо за доцільне користуватися узагальнюючим терміном «фестивально-конкурсний рух» і оперувати поняттями «фестиваль», «конкурс» та «фестиваль-конкурс» (які будуть різнитися за своїм змістом).

Отже, виходячи з основних визначень фестивалю та конкурсу, вважається необхідним дати визначення терміна «естрадно-вокальний фестиваль-конкурс» як одного з видів масових творчих заходів у сфері музичного мистецтва.

Естрадно-вокальний фестиваль-конкурс – організований мистецький захід чи цикл заходів (форма святкового творчого масового видовища), що супроводжується оглядом досягнень естрадно-вокального мистецтва з метою виявлення найкращих конкурсантів, згідно з правилами, визначеними перед початком проведення процедури відбору учасників, відбувається одноразово чи періодично в певному місці чи регіоні, має певну тематику та проходить в особливо святковій атмосфері.

Головним завданням фестивалів-конкурсів є пропаганда розвитку різних музичних напрямів, залучення в творчість якомога більше учасників для популяризації мистецтва, розвиток культурних зв'язків між народами, відродження і збереження національних культурних надбань, надання можливості здебільшого молодим митцям продемонструвати рівень власної майстерності, познайомитись з досягненнями своїх колег, а також виявити перспективні напрями розвитку свого дарування [8, с. 1].

Демократичність, святковість і творча свобода роблять музичні фестивалі більш доступними для різних груп аудиторії, ніж традиційні концерти в установах культури, оскільки велика частина населення або взагалі не відвідує культурні заходи в опері і концертних залах, або відвідує їх дуже рідко. Спостереження показали, що, на відміну від звичайних концертів, які відвідують тільки деякі соціальні групи, серед відвідувачів фестивалів налічується більше представників різних соціальних груп [9].

Організаторами фестивалів-конкурсів виступають державні або місцеві органи влади, філармонії, музичні товариства, фірми або приватні особи.

Різноманіття та кількість фестивалів зумовлені цілями та завданнями мистецьких акцій. Так, фестивалі можуть бути довготривалими й одноденними; періодично повторюваними чи (рідше) одноразовими. За масштабом та статусом у культурному житті виділяють місцеві; районні; обласні; національні; міжнародні тощо. Фестивалі відрізняються за музичною направленістю. Організуються фестивалі класичної музики; естрадної музики; фольклорної музики або змішаного типу.

З огляду на міркування дослідників М. Шведа, О. Зуєва, В. Откидача, Д. Зубенко, А. Пискача, І. Заєльської та ін. стосовно функцій фестивальних заходів, а також про розвиток української культури із найдавніших часів до сьогодення у її нерозривному зв'язку і взаємозбагаченні з духовними надбаннями народів Європи [10; 11], можна виділити низку пріоритетних функцій фестивалів-конкурсів естрадно-вокального мистецтва.

1. Космополітична функція. Кожний учасник постає як ідентифікатор власне національної культури й одночасно відчуває себе частиною глобалізованого світу [12].

2. Культуротворча та культурозберігаюча функція. Як і будь-яка мистецька подія, фестиваль-конкурс є рушійною силою розвитку і збереження культурних надбань; виконує функцію підтримки ідентичності та єдності народу; стимулює розвиток культури свого та інших народів, а також розвиток та просування естрадно-вокального виконавства як виду музичної діяльності [13, с. 218–226]. Фестивалі-конкурси допомагають у створенні нових стратегій культурних програм, які дають змогу враховувати найсучасніші тенденції у галузі естрадно-вокального виконавства та рівень інтересу публіки до нових мистецьких акцій [8].

3. Презентаційно-популяризаційна функція, що дає можливість заявити про себе авторам та виконавцям у межах зацікавленої аудиторії: презентувати творчі здобутки або певний репертуар [14, с. 3]. Все це слугує для покращення іміджу свого закладу, району, країни тощо.

4. Навчально-виховна функція. Проведення майстер-класів та функціонування творчих лабораторій у рамках фестивалю-конкурсу, на яких є можливість поспілкуватися з провідними майстрами мистецтва, сприяє розвитку професійних умінь та навичок, а також активізації творчого потенціалу особистості не тільки виконавця, а і викладача, керівника колективу тощо [13, с. 220]. Учасники фестивальних заходів мають можливість обмінятися досвідом, підвищити власний професійний рівень. Конкурси сприяють інтеграції різноманітних музично-педагогічних та виконавських шкіл, адже саме під час їх проведення не лише молоді виконавці, але і їхні наставники у процесі активного безпосереднього спілкування обмінюються досвідом і творчими знахідками, розширюють репертуар, на практиці перевіряють власні педагогічні принципи і досягнення. Спілкування з представниками інших професійних шкіл сприяє обміну досвідом між педагогами і молодими виконавцями з різних країн, інтеграції культурних традицій, поширенню культурної інформації [8].

5. Комунікативна функція, що полягає не лише у можливості взаємодії людей зі схожими інтересами, а й у спілкуванні між собою критично налаштованих один до одного митців, інтерпретаторів, мистецтвознавців [15; с. 48], що дає поштовх віднаходити нові форми існування естрадно-вокального мистецтва та покласти початок новим проектам.

6. Кадротворча функція. Цінність фестивальних майданчиків полягає ще й у тому, що вони стають своєрідним кадровим ярмарком для менеджерів у мистецькій галузі і дають молодим виконавцям можливість знайти таке місце працевлаштування, де вони з найбільшою силою зможуть розкрити увесь свій творчий потенціал. Багато сучасних популярних виконавців здо-

були популярність саме завдяки знайомству і підписанню контрактів з потенційними продюсерами саме під час фестивально-конкурсних заходів.

7. Рекреаційна функція. Фестиваль-конкурс є засобом поживлення культурного життя території як ресурсу її соціально-економічного розвитку [8, с. 1] та набуває значення фактору підвищення культурного статусу міста [15, с. 12].

Висновки та перспективи у цьому напрямі.

У кожній країні є власні форми та традиції проведення фестивалів, але всі вони переслідують одну мету – популяризувати мистецтво як таке і музичне зокрема. Організуючись як культурні осередки, фестивально-конкурсні події є показниками інтенсивності та якості мистецького життя країни, сприяють його активізації, визначають напрями розвитку мистецтва, формують нові ідеї, відкривають нові обрії творчої діяльності, формують новий регламент культурного життя. Зі збільшенням творчої ініціативи населення поширюється фестивально-конкурсний рух. Разом із тим зростає актуальність дослідження сучасних естрадно-вокальних фестивалів-конкурсів як засобу виховання музично-естетичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва та важливого елементу розвитку музичного мистецтва і культури взагалі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Швед М.П. Тенденції розвитку міжнародних фестивалів сучасної музики. Львів. 2010. 438 с.
2. Словник української мови: в 11 томах. Том 10, 1979.
3. Великий енциклопедичний словник. Москва, 1998. С. 1456.
4. Словник української мови: в 11 томах. Том 4, 1973.
5. Словник української мови: в 11 томах. Том 8, 1977.

6. Давидовський К.Ю. Соціокультурні виміри міжнародного фестивального руху: за результатами ІV міжнародного музичного фестивалю «Віртуози ІV-нети». *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури* : збірник наукових праць. Вип. XXVI, 2011.

7. Примеров Н.А. Роль конкурсов и фестивалей в воспроизводстве народной музыкальной культуры. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-konkursov-i-festivaley-v-vosproizvodstve-narodnoy-muzykalnoy-kultury#ixzz49fdCbV9z> (дата звернення: 15.06.2020).

8. Уцапівська О.М. Конкурси як важливий складник культурно-мистецького життя Донецького краю. URL: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/Vdakk/2010_2/20.pdf (дата звернення: 15.06.2020).

9. Blau DiMaggio Judith. *The Approach to Human Behavior*. Chicago : Chicago University Press. 1989.

10. Богущий Ю. Культурна політика в Україні в контексті євроінтеграційного досвіду. *Культурологія та соціальні комунікації: інноваційні стратегії розвитку* : прогр. міжнар. наук. конф. (24–25 листоп. 2016 р.). Харків. держ. акад. культури; відп. за вип. Н.М. Кушнаренко. Харків : ХДАК, 2016. С. 281–284.

11. Богущий Ю.П., Андрущенко В.П., Безвершук Ж.О., Новохатько Л.М. Українська культура в європейському контексті / за ред. Ю.П. Богущого. Київ : Знання, 2007. 679 с.

12. Chalcraft J. *Ethnographic Expectations: Working WOMAD*. URL: http://www.eurofestival.org/news_letter.html (дата звернення: 15.06.2020).

13. Откидач В. *Естрадний спів і шоу-бізнес*. Вінниця : Нова книга, 2013. 368 с.

14. Пискач А.А. Фестивальний рух у культурному житті України кінця ХХ – початку ХХІ ст.: неофольклорні тенденції. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку* : зб. наукових праць. Рівне, 2011. Вип. 17. С. 46–54.

15. Oehlschlagel R. *Das Festival der Neue Musik: Analyse und These*. Neue Musik und Festival. Studien zur Wertungsforschung. Heft 6. Graz, 1973. S. 45–54.

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ З ВИКОРИСТАННЯМ CLIL ТЕХНОЛОГІЙ

FOREIGN LANGUAGES TEACHING TO ECONOMICS STUDENTS WITH THE IMPLEMENTATION OF CLIL TECHNOLOGY

Стаття присвячена застосуванню елементів технології CLIL під час навчання іноземної мови студентів нелінгвістичних спеціальностей, зокрема економічних. Розкриваються основні аспекти методології, принципи застосування. Пошук нових підходів до навчання студентів немовних напрямів, розуміння професійно орієнтованого тексту, вільне спілкування на фахову тематику є досить актуальним. Це пояснюється тим, що розвиток міждисциплінарних зв'язків, зокрема, лінгвістичного контексту навчання з вмістом майбутньої професійної діяльності, видається значимим з точки зору затребуваності нових професійних компетенцій майбутнього фахівця. Предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL) є одним із способів встановлення міждисциплінарних зв'язків, оскільки воно допомагає підготувати майбутнього фахівця до іншомовного професійного спілкування.

Вивчення результатів досліджень за методами CLIL дало змогу зробити висновок, що ефективність підходу до вирішення поставлених завдань очевидна, проте передумови, наявні у різних країнах для його використання, неоднорідні. Є необхідність розглядати специфіку того середовища, в якому підхід буде використовуватися. Це є чинником для вивчення особливостей української вищої освіти з метою оцінки потреб та можливостей використання CLIL технологій. Сучасна українська вища школа постійно ставить перед собою нові цілі, завдання у сфері підготовки конкурентоспроможних фахівців. Відповідно до сучасних вимог, що пов'язані з глобалізаційними процесами, одним із таких завдань є підготовка молодих фахівців, професіоналів, які володіють навичками іншомовного спілкування у своїй професійній діяльності. Студенти економічних напрямів вивчають іноземну мову, позаяк мають потребу брати участь у спілкуванні з носіями мови в професійному контексті й усвідомлюють її значення для своєї роботи, кар'єри. Основне завдання викладача вищої школи – застосувати педагогічні технології, які забезпечать більш ефективне засвоєння студентами іноземної мови. У статті перераховані позитивні аспекти застосування CLIL технологій та можливі проблеми, які можуть з'явитися в процесі інтегрованого навчання.

Ключові слова: предметно-мовне інтегроване навчання, іноземна мова, технологія, мотивація, вища освіта.

The article is devoted to the implementation of elements of CLIL technology in foreign language teaching to students of non-linguistic specialties, especially economics. The main aspects of the methodology, principles of application are revealed. The search for new approaches for teaching students of non-linguistic specialties, understanding of professionally oriented text, and free communication on professional topics is quite relevant. This is due to the fact that the development of interdisciplinary links, in particular, the linguistic context of learning with the content of future professional activity, is significant in terms of demand for new professional competencies of the future specialist. Subject-language integrated learning (CLIL) is one of the ways to establish interdisciplinary links, as it helps to prepare future specialists for professional communication.

The study of the results of the surveys on the methods of CLIL allowed us to conclude that the effectiveness of the approach to solve the tasks is obvious. However, the prerequisites that are available in different countries for its use are diverse. There is a need to consider the specific features of the environment in which the approach will be used. It is the reason for studying the peculiarities of Ukrainian higher education in order to assess the needs and opportunities for the use of CLIL technologies. Modern Ukrainian higher education is constantly setting new goals and objectives in the field of training competitive specialists. In accordance with modern requirements, related to the processes of globalization, one of such tasks is the training of professionals who have a good command of English and excellent communicative skills in the scope of their professional activities. Students of economics study a foreign language because they need to communicate with native speakers in the professional context and realize its importance for their future career. The main task of a high school teacher is to apply pedagogical technologies that will provide the effective learning of a foreign language by students. The article lists the positive aspects of the application of CLIL technology and possible problems that may arise in the process of integrated learning.

Key words: subject-language integrated learning, foreign language, technology, motivation, higher education.

УДК 378.147.227
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.14>

Кириченко Т.О.,
канд. екон. наук,
старший викладач
кафедри іноземних мов
Сумського національного
аграрного університету

Рідель Т.М.,
канд. пед. наук, доцент,
старший викладач
кафедри іноземних мов
Сумського національного
аграрного університету

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві, основними рисами якого є глобалізація та розвиток міжнародних зв'язків, конкурентоспроможним на ринку праці є той спеціаліст, який володіє не тільки фаховими компетенціями та має практичний досвід, але і має комунікативні навички з іноземної мови. Ці вимоги і диктують необхідність постійної модернізації методики навчання іноземної мови в системі вищої про-

фесійної освіти. Застосування CLIL (Content and Language Integrated Learning – предметно-мовне інтегроване навчання) методики, метою якої є поєднання фахових знань, предметно-мовних та загальних компетенцій. Сама іноземна мова розглядається не тільки як ефективний засіб міжкультурного та професійного спілкування, але і як важливий інструмент для придбання і розширення професійних знань та компетенцій. Май-

бутні фахівці зацікавлені саме у прикладному аспекті іноземної мови як засобу комунікації в професійному середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Останніми роками в науковій літературі з'явилось досить багато досліджень, які описують досвід використання предметно-мовного інтегрованого навчання, а також обговорюються питання ефективності застосування CLIL-методів у навчальних процесах вищої школи. Термін CLIL був представлений експертом у сфері освітніх інновацій Девідом Маршем (D. Marsh) [1] у 1994 році і мав на увазі процес викладання дисциплін або окремих розділів дисципліни іноземною мовою, що давало змогу здійснювати одночасне вивчення як предмета, так і занурення в іншомовне середовище. Пізніше автор удосконалив свою методику, розробив технологію предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) і запропонував позначити її як загальний термін для методик двостороннього характеру, де увага приділяється як предметному, тематичному змісту, так і іноземній мові, яка вивчається.

Науковець О. Тарнопольський [2, с. 24] доводить принципову різницю та переваги запровадження цього методу над традиційним професійно орієнтованим навчанням іноземної мови. Питання навчання за технологією CLIL та аналіз закордонного досвіду його впровадження досліджують такі науковці, як С. Бобиль [3, с. 147], Ю. Руднік [4, с. 65]. Накопичений досвід інтегрованого навчання іноземної мови закордонними вченими Д. Кольє, П. Худ, Д. Марш [5] свідчить, що студенти, які навчаються за такою методикою, мають змогу повноцінно зануритися в природне мовне середовище. Вчені також відзначають, що робота над різними темами дає змогу вивчити специфічні терміни, певні мовні конструкції, адже це сприяє поповненню лексичного запасу студента професійною предметною термінологією та готує його до подальшого вивчення та застосування отриманих знань та вмінь.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Імплементация CLIL у закладах вищої освіти є потребою сьогодення. Натепер ми маємо більше досліджень щодо питання вивчення зарубіжного досвіду [6] з використання CLIL та щодо організації навчального процесу, надання рекомендацій стосовно підбору матеріалу для різних видів робіт. Але для ефективного застосування CLIL технології потрібно проаналізувати її важливість, умови та можливі труднощі у реалізації [7, с. 216].

Мета статті. Метою цієї роботи є аналіз потенціалу технології CLIL у процесі навчання іноземної мови студентів економічних спеціальностей і розгляд особливості її використання в педагогічній практиці.

Для досягнення поставленої мети були сформульовані такі завдання:

- розкрити сутність і найважливіші характеристики технології CLIL;
- описати основні елементи технології CLIL;
- розглянути можливості практичного застосування технології CLIL у навчанні студентів економічного профілю;
- виявити переваги технології CLIL у навчанні іноземної мови студентів немовних спеціальностей, а також можливі складнощі, з якими на практиці може зіткнутися викладач.

Виклад основного матеріалу дослідження.

CLIL (Content and Language Integrated Learning) – це технологія предметно-мовного інтегрованого навчання. Така технологія дає змогу здійснювати інтеграцію професійної та іншомовної підготовки і передбачає вивчення спеціальних предметів іноземною мовою. Найважливішою характеристикою цієї технології є можливість розгляду іноземної мови як інструменту для вивчення змісту інших предметів, акцентуючи увагу як на змісті спеціальних текстів, так і на важливій фаховій термінології. Технологія CLIL включає в себе чотири елементи, так звані 4 «С»:

– “content” – зміст. Такий елемент передбачає освоєння знань і формування навичок з розуміння фахової термінології певної галузі. Наприклад, вивчаючи стратегічне планування, розробляючи коротко- чи довготривалі стратегії варто поєднати з вивченням/закріпленням/застосуванням форм вираження майбутнього часу;

– “communication” – спілкування іноземною мовою. Одним із завдань стає навчання використання іноземної мови як інструменту отримання необхідних знань у професійній сфері. У такому разі мова являє собою не об'єкт вивчення, а засіб комунікації, відбувається повне занурення у іншомовне середовище;

– “cognition” – мислення. Навчання спрямоване на розвиток і саморозвиток розумової і пізнавальної діяльності студентів;

– “culture” – культура. У навчально-виховному процесі значна роль відводиться знайомству з культурою як свого народу, так і народу країни, що вивчається. Мова – найцінніше багатство кожного народу. Знати іноземну мову, спілкуватися нею означає не тільки володіти певним лексичним запасом, але і пізнавати культурні цінності [8].

Використання технології CLIL у процесі навчання студентів економічного профілю буде проходити набагато ефективніше, позаяк студенти вищого навчального закладу, особливо старших курсів, мають глибші знання з фахових предметів і мають більшу мотивацію щодо активного оволодіння англійською мовою саме фахового спрямування та розвитку комунікативних навичок. У такому разі інтеграція предметного змісту

фахової дисципліни з цілями навчання іноземної мови буде прийнятною, позаяк у такому разі переваги навчання через зміст (CLIL) зможуть проявитися найбільшим чином. Можливо, і постане колись питання вибору між застосуванням CLIL технологій та традиційною професійно орієнтованою методикою навчання (ESP) у немовних вищих навчальних закладах.

Завданням під час вивчення іноземної мови в рамках професійної сфери спілкування є формування готовності студентів до її використання як засобу загальнокультурного розвитку, самоосвіти і професійного самовдосконалення. Застосування технології CLIL дасть змогу домогтися таких результатів навчання, які варто розглянути з позицій основних елементів технології CLIL.

1. Зміст. Предметно-тематичний зміст курсу вибудовується з опорою на зміст дисциплін економічного профілю. Навчальний матеріал, підібраний з акцентом на предметний зміст, допоможе, з одного боку, активізувати вже наявні знання з предмета, а з іншого – сформувати у студентів поглиблені знання в рамках предметних галузей спеціальностей, які вони здобувають. Обсяг мовленнєвого матеріалу для вивчення є досить великим, що сприятиме поповненню лексичного запасу предметної термінології.

2. Комунікація. Основними комунікативними завданнями є вдосконалення іншомовної компетенції студентів у професійній (економічній) сфері, а також застосування іноземної мови як засобу отримання та розширення професійних знань та їх використання в практичній роботі на міжнародному рівні. В організації навчання з використанням технології CLIL під час роботи з професійними текстами студенти роблять судження, порівнюють, протиставляють, описують процеси і явища, висловлюють свою точку зору з теми.

3. Мислення. Технологія CLIL допомагає вдосконалювати когнітивні вміння студентів у взаємозв'язку з комунікативними, організаційними і творчими вміннями. Це відбувається за рахунок активного застосування завдань пошукового, проблемного і творчого характеру, для виконання яких студентам необхідно виконувати дії актуалізації, перенесення, синтезу, оцінки. У цьому процесі студенти застосовують раніше засвоєні знання і вміння в нових ситуаціях. Для досягнення цих цілей викладачами застосовуються завдання з пошуку і критичної оцінки інформації, аналітичне читання і письмо, завдання з виділення головного, порівняння, знаходження зв'язків. Завдання можуть бути і творчого характеру – подання обробленої інформації у вигляді есе, доповіді, презентації, розробки бізнес-проектів.

4. Культура. Автентичні матеріали, які використовуються на заняттях, є основою створення штучного мовного середовища. Можна розглядати

різноманітні економічні теми з позицій різних культур з урахуванням відмінностей у сприйнятті соціально-економічної дійсності і реалій у представників різних країн. Розуміння особливостей, схожості та відмінностей окремих культур у майбутньому зможе допомогти студентам ефективніше соціалізуватися в сучасному полікультурному просторі, краще зрозуміти власну культуру і стимулювати її збереження і розвиток.

Окрему увагу варто приділити розробці та створенню навчальних посібників на основі CLIL, ураховуючи деякі аспекти, а саме: теми, що розглядаються, повинні відповідати рівню підготовки студентів; активізувати раніше отримані ними знання; рівень складності економічних текстів не має перевищувати рівень мовної підготовки студентів; посібник має стимулювати проектно-дослідницьку діяльність.

Висновки. Кожні нові технології, методи навчання мають свої переваги і недоліки, труднощі імплементації тощо. До основних переваг CLIL технологій варто віднести: значимість, актуальність та практичну спрямованість змісту навчання; розвиток когнітивних навичок та дискурсивних умінь; посилення мотивації навчання за рахунок зацікавленості студента до використання іноземної мови в контексті, який для них має значення; підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців на ринку праці; формування соціокультурної компетенції, що виражається у формуванні комплексу знань до культури країни, мова якої вивчається. На практиці ж викладачі повинні бути готові до подолання низки труднощів які можуть виникнути у зв'язку з низкою факторів. Це можуть бути: низький рівень іншомовних компетенцій здобувачів освіти; низький рівень мотивації; недостатній рівень знань профільних дисциплін, що викликатиме необхідність консультацій з викладачами профільних кафедр; недосконалість або відсутність необхідних навчальних комплексів іноземною мовою за фахом; збільшення навантаження на викладача з підготовки до занять; складнощі в організації навчального процесу.

Великий досвід застосування методології CLIL є у середній школі, особливо за кордоном, але нині є великий інтерес до застосування її і у системі вищої освіти. Хоча застосування англійської мови як засобу навчання для університетських програм іноді викликає стрес серед викладачів вищої школи. Проблему кадрового дефіциту допоможуть вирішити такі організаційні заходи, як тандеми «лінгвіст–предметник», що посилять міждисциплінарний складник освітнього процесу загалом.

Процес інтеграції іноземної мови і предметного змісту профільних дисциплін у немовних ВНЗ з використанням CLIL методики, безсумнівно, є інновацією в системі сучасної освіти, позаяк дає змогу охопити досить широке коло освітніх завдань.

Успішна реалізація CLIL у системі вищої школи значною мірою залежить від інтегрованого між-дисциплінарного підходу до процесу навчання, за якого баланс між іноземною мовою і професійно орієнтованим змістом сприятимуть формуванню необхідних компетенцій у майбутніх фахівців різних секторів економіки.

Звичайно, науковці ще продовжують проводити дослідження імплементації технології CLIL, але можна впевнено говорити, що рушійною силою цього розвитку є глобалізація. Соціально-економічні драйвери є дуже сильними, а основне завдання вищої освіти – за допомогою впровадження новітніх методик, технологій, інтегрованого навчання підготувати висококваліфікованого, конкурентоспроможного фахівця, який зможе посісти своє достойне місце на ринку праці.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Marsh David. Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne, Paris, 1994.
2. Тарнопольський О.Б. Навчання через зміст, змістовно-мовна інтеграція та іншомовне занурення у викладанні іноземних мов для професійних цілей у немовних вишах. ISSN 1817-8510. *Іноземні мови* № 3/2011, с. 23–27. URL: <http://ir.duan.edu.ua/bitstream/123456789/1181/1/Навчання%20через%20зміст.pdf>.
3. Бобиль С.В. Застосування «інтегрованих уроків» у процесі навчання РЯІ / С.В. Бобиль, В.Ю. Тютюнник. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Сер. : Філологічна. 2012. Вип. 25. С. 146–148. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Nznuoaf_2012_25_51.
4. Руднік Ю.В. Content and language integrated learning (CLIL) methodology: world experience. Міжнародна науково-практична конференція. *Педагогіка та психологія: проблеми науки та практики*, м. Львів, Україна, 9 серпня 2013 року, с. 63–67.
5. Do Coyle, Philip Hood, David Marsh. CLIL Content and Language Integrated Learning, Cambridge University Press; 1 edition, April 30, 2010. 184 p.
6. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential. September, 2002. 204 p. URL: https://www.ecml.at/Portals/1/resources/Articles%20and%20publications%20on%20the%20ECML/CLIL_EMILE.pdf.
7. Мовчан Л.Г. Використання досвіду Швеції у вітчизняній практиці навчання іноземних мов. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2011. Спец. вип. 7, ч. 2. С. 214–220.
8. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential. September, 2002. 204 p. URL: https://www.ecml.at/Portals/1/resources/Articles%20and%20publications%20on%20the%20ECML/CLIL_EMILE.

РЕЗУЛЬТАТИ ФОРМУВАННЯ КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ІНТЕГРОВАНОЮ ТА (АБО) ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ

THE RESULTS OF THE FORMATION OF CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS WITH INTEGRATED AND (OR) INCLUSIVE FORM OF EDUCATION

Стаття присвячена проблемі формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти.

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці психолого-педагогічних умов та ефективності методики корекційної роботи, спрямованої на формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти. У дослідженні визначено особливості стану проблеми інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітнього закладу.

Для вивчення проблемних питань в сфері інклюзивної освіти дітей з особливостями розвитку в інтегрованих навчальних закладах, сучасного досвіду освітньої інтеграції в Україні та за її межами, аналізу та узагальнення навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання, вивчення особливостей сенсорного розвитку учнів інклюзивних класів, організації та методичного забезпечення процесу сенсорного виховання дітей з порушеннями розвитку в інклюзивних навчальних закладах розроблена навчальна програма.

Обґрунтовано та виявлено показники, критерії та рівні сформованості корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів. Основними компонентами корекційно-педагогічної компетентності вчителя, педагогічна діяльність якого відбувається в класах інтегрованої та (або) інклюзивної освіти, обрані такі: когнітивний, мотиваційний, рефлексивний і операційний.

Виявлено типові труднощі і помилки, що виникають у процесі спільного навчання дітей з різними пізнавальними можливостями. Причинами їх виникнення є різні чинники, в тому числі використання в навчанні принципів, методів і засобів, які є ефективними в процесі навчання здорових дітей і не враховують особливостей розвитку учнів з психофізичними порушеннями, стереотипність дій вчителя в різних ситуаціях невдачі, завищення вимог до обсягу, повноти та якості знань, невідповідність темпу роботи на уроці їх потенційним можливостям. Представлено теоретичне обґрунтування методики формування етапу експерименту, розкрито організаційні форми, принципи та зміст методики. Визначено напрями та три етапи формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів, а також узагальнені отримані результати проведеної експериментальної роботи, статистично доведено ефективність запропонованої методики.

Ключові слова: корекційна компетентність, вчитель початкових класів, інклюзивне навчання, перепідготовка, педагогічні завдання, діти з особливостями психофізичного розвитку, методика, корекційно-педагогічні умови.

The research is devoted to the formation of correctional and pedagogical competence in primary school teacher of comprehensive educational institution with inclusive education. The features of the problem of inclusive education of children with special needs in such schools are determined. Conceptual and categorical apparatus is clarified and generalized. Criteria and levels of correctional and pedagogical competence are determined.

The problematic issues in the field of inclusive education for children with disabilities in integrated schools, the modern experience of educational integration in Ukraine and abroad, analysis and synthesis of training and methodological support of inclusive education, the study of sensory characteristics of inclusive classes, organization and methodological support of the process of touch education for children with disabilities in inclusive education curriculum are developed.

Educational integration involves not only the active participation of children, young people with disabilities in the educational opportunities of preschool institutions, schools, but more restructuring of the entire process of education as the educational needs of all children. Integration of children in their local schools – is a process of general education, which assumes the availability of education for all, including children with special educational needs.

Integration of children in their local schools – a process of general education, which assumes the availability of education for all, including children with special educational needs.

The theoretical reason of forming experiment, organizing forms, principles and technique content are represented.

Psycho-pedagogical conditions for achievements of special education positive results are described. The main directions and stages of primary school teachers' correctional competence formation are determined, the research results of experimental work are generalized, effectiveness of the proposed technique is confirmed statistically.

The practicability and effectiveness of proposed technique of regular primary school teachers' special educational competence formation is proven.

Key words: correctional competence, primary school teacher, inclusive education, children with special needs, method, special educational conditions.

УДК 378.091.3:373.3.011.3-051:376
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.15>

Гноєвська О.Ю.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри логопедії
та логопсихології,
завідувач лабораторії менеджменту
освіти
факультету спеціальної та інклюзивної
освіти
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

Постановка проблеми. Аналізу результатів формувального етапу дослідження передували впровадження спеціально розроблених програм, метою яких було сприяння формуванню в учителя початкових класів загальноосвітньої школи корекційно-педагогічної компетентності, а також впровадження нових освітніх технологій у систему підготовки та перепідготовки відповідних фахівців та їх апробація. Відпрацьовувалась також процедура атестації педагогічних працівників, що впливало на підвищення рівня їх професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У процесі формувального етапу дослідження виявлено й теоретично обґрунтовано корекційно-педагогічні умови, що сприяють підвищенню рівня розвитку корекційно-педагогічної компетентності учителя початкових класів у системі неперервної педагогічної освіти:

- розроблено програми курсів підвищення кваліфікації для розвитку корекційно-педагогічної компетентності вчителя;
- розроблено та апробовано методику формування розвитку корекційно-педагогічної компетентності вчителя.

Формувальний експеримент проводився на базі Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова в Навчально-методичному центрі освітньої інтеграції Інституту корекційної педагогіки та психології, Київському обласному інституті післядипломної освіти педагогічних кадрів та Кіровоградській міській психолого-медико-педагогічній консультації. У дослідженні брали участь 142 респонденти – вчителі початкових класів загальноосвітніх шкіл.

Формувальний експеримент за участі слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителя початкових класів з інтегрованою та (або) інклюзивною формою навчання проводився з урахуванням навчальних планів і програм, розроблених відповідними кафедрами Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, з урахуванням вимог Державних освітніх стандартів вищої освіти, та здійснювався в процесі вивчення педагогічних дисциплін, педагогічної практики та підготовки курсових і дипломних проєктів.

Метою статті є визначення результатів формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів з інтегрованою та (або)

інклюзивною формою навчання за допомогою педагогічних завдань.

Виклад основного матеріалу. Перша група педагогічних завдань спрямовувалася на формування корекційно-педагогічних знань. Всі знання в слухачів формувалися шляхом проведення проблемних лекцій, семінарів, дискусій, круглих столів, тренінгів, ділових та рольових ігор, аналізу педагогічних ситуацій тощо.

Друга група педагогічних завдань спрямовувалася на діагностику позитивної мотивації до здійснення інтегрованого та (або) інклюзивного навчання, засвоєння знань про особливості розвитку, навчання, виховання різних категорій дітей з труднощами в навчанні та про специфіку професійної діяльності вчителя загальноосвітньої школи в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання. На цьому етапі ми використали анкетування слухачів.

Третя група педагогічних завдань спрямовувалася на формування умінь аналізувати власну пізнавальну та квазіпрофесійну діяльність, здійснювати самооцінку рівня сформованості корекційно-педагогічної компетентності та потреб саморозвитку й самореалізації умінь і навичок корекційно-педагогічної діяльності.

Четверта група педагогічних завдань спрямовувалася на закріплення операційних компонентів на практичних заняттях (моделювання педагогічних ситуацій і розв'язання педагогічних завдань).

Для виявлення вихідного рівня сформованості корекційно-педагогічної компетентності вчителів до початку формувального експерименту ми застосовували методики, використані під час проведення констатувального експерименту [1; 6].

Як видно з таблиці, на початку експерименту за всіма видами компонентів – когнітивним, мотиваційним, рефлексивним та операційним, дані розподілилися переважно в межах низького та середнього рівнів. Зокрема, у більшості досліджуваних учителів на початку експерименту когнітивний (55,3%), мотиваційний (52,3%), рефлексивний (46,3%) та операційний (44,7%) компоненти були діагностовані на середньому рівні. Приблизно така ж кількість досліджуваних була віднесена до низького рівня сформованості когнітивного компонента корекційно-педагогічної компетентності – відповідно когнітивного (44,7%), мотиваційного (47,7%), рефлексивного (53,7%), операційного (55,3%).

Таблиця 1

Стан сформованості компонентів корекційно-педагогічної компетентності у вчителя початкових класів на початку експерименту (у %)

Рівень	Когнітивний	Мотиваційний	Рефлексивний	Операційний
Високий	0	0	0	0
Середній	55,3	52,3	46,3	44,7
Низький	44,7	47,7	53,7	55,3

Спираючись на рівневу характеристику корекційно-педагогічної компетентності, констатовано, що в жодного з учасників формувального експерименту високого рівня корекційно-педагогічної компетентності не зафіксовано (табл. 1).

Результати експериментальної роботи показали, що формування корекційно-педагогічної компетентності учителів є тривалим, складним і цілісним процесом. Оскільки розроблені нами складники корекційно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів у процесі професійної перепідготовки реалізуються в три етапи, по завершенню кожного з них проводилися зрізи сформованості ключових компонентів, що входять до складу корекційно-педагогічної компетентності, використовувалися методики діагностики.

Як завдання першого інформаційно-орієнтованого етапу формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів передбачався розвиток і поглиблення інтересу, ціннісного ставлення до інтегрованого та (або) інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку, які навчаються в загальноосвітній школі, посилювалась увага до засвоєння знань про способи організації спільного навчання дітей з різними пізнавальними можливостями за кордоном та в Україні. Навчання на цьому етапі спрямовувалось на оволодіння вчителем початкових класів мотиваційного, когнітивного, операційного компонентів корекційно-педагогічної компетентності, а також рефлексивного компонента в навчально-пізнавальній діяльності.

Рівень сформованості когнітивного компонента оцінювався за такими критеріями – наявність основ теоретико-методичних знань про особливості психічного розвитку дітей різної нозології та їх повнота, про специфіку організації навчального процесу з такими дітьми (принципи, зміст, методи, засоби), про сутність корекційної роботи, індивідуальний і диференційований підхід до учнів на різних етапах уроку. Враховувалась також наявність у педагогів умінь користуватися набутими знаннями у практичній діяльності. Оскільки наукові знання та педагогічна творчість є основою формування когнітивного компонента корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів, у процесі експериментального дослідження здійснювався пошук методів та прийомів, які сприяли б реалізації ціннісно-орієнтованого підходу до особистості слухача, мотивації його навчально-пізнавальної діяльності.

Усвідомлювалась цінність та значущість такої форми навчання та інтересу до її запровадження (мотиваційний), здійснювався адекватний аналіз результатів корекційного навчання та усвідомлювалися потреби саморозвитку й самореалізації професійно-важливих та особистісних якостей (рефлексивний). Усвідомлюючи мету та завдання

корекційно-педагогічної діяльності, слухачі демонстрували самостійність у засвоєнні та виконанні практичних завдань, опановували методи та прийоми корекційного навчання, здійснювали рефлексивну оцінку своєї діяльності в навчальному процесі. Якість виконання корекційно-педагогічних умінь стала запорукою сформованості операційного компонента корекційно-педагогічної компетентності.

Основними засобами досягнення поставленої мети на першому етапі стали лекційні та семінарські заняття, які проводилися в рамках курсу «Вступ до інклюзивної педагогіки».

Зміст цієї дисципліни включав інформацію про основні категорії інклюзивної педагогіки, її структуру, понятійний апарат, види порушень у розвитку дітей, її зміст, принципи, форми й методи, навчання дітей різної нозології, психолого-педагогічні й соціальні передумови впровадження моделі освітньої інтеграції тощо.

У зміст дисципліни в обов'язковому порядку вводилася інформація про альтернативні способи здобування освіти дітьми з особливостями психофізичного розвитку в Україні та за кордоном, про особливості організації інтегрованого та (або) інклюзивного навчання.

Розроблена нами навчальна програма «Вступ до інклюзивної педагогіки» охоплює три модулі (108 аудиторних годин, з них 50 – лекційних, 14 – семінарських, 14 – практичних, 30 – індивідуальна робота).

Як мета курсу передбачено формування в слухачів системи теоретико-методичних знань і практичних умінь, передбачених навчальною програмою й спрямованих на інформаційну, теоретичну та методичну підготовку до роботи в навчальних закладах з інтегрованою та (або) інклюзивною формою навчання, усвідомлення необхідності надання дітям з порушеннями в розвитку якісної освіти, забезпечуючи цілеспрямований вплив педагогічного процесу на виправлення недоліків у різних сферах розвитку дітей. Створювалися спеціальні умови для розвитку пізнавальної діяльності учнів, корекції порушених функцій.

Формування корекційно-педагогічної компетентності здійснювалося не тільки в процесі лекційних, практичних, семінарських занять, а й шляхом самоосвіти. Так, наприклад, для семінарського заняття пропонувалася тема: «Психолого-педагогічні та соціальні передумови впровадження моделі інтегрованого та (або) інклюзивного навчання». Метою цього семінару є ознайомлення слухачів з пріоритетами, перспективами та моделями розвитку інтегрованого та (або) інклюзивного навчання в Україні. Обговорення теми проводилося у вигляді дискусії, кожен мав можливість висловитися про найбільш ефективну на його погляд концепцію чи модель сучасної освіти дітей з вадами розвитку. У наступній

темі «Навчання й розвиток дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітньому закладі» розглядалися особливості та умови організації навчання дітей з порушеннями розвитку. Увага слухачів курсів спрямовувалася на усвідомлення необхідності проведення діагностики педагогічних здібностей дітей, прогнозування динаміки їхнього психічного розвитку, здійснення корекційної роботи з урахуванням діагнозу та причин порушень пізнавальних процесів.

У рамках семінарського заняття проводився круглий стіл на тему «Інтеграція та диференціація спеціальної освіти як психолого-педагогічний феномен», «Особливості інтегрованого та інклюзивного навчання дітей з порушеннями розвитку». Метою таких занять було сприяння формуванню мотиваційного, когнітивного та рефлексивного компонентів, що входять до складу корекційно-педагогічної компетентності учителя початкових класів. Так, наприклад, у цих блоках знань подається важлива інформація про закономірності анатомо-фізіологічного розвитку дітей, індивідуально-психологічні особливості учнів на різних вікових етапах. Слухачі курсів отримують важливу інформацію про умови й механізми розвитку організму дитини, про закономірності й організації навчально-виховного процесу та особливості його реалізації в умовах спільного навчання дітей з різними пізнавальними можливостями, про сутність і особливості проведення індивідуальної роботи з різними категоріями дітей.

Таким чином, на першому етапі дослідження в учителів початкової школи переважно формувалися мотиваційний та когнітивний ключові компоненти, що входять до складу корекційно-педагогічної компетентності, а також рефлексивний компонент у частині, що стосується навчально-пізнавальної діяльності. Особлива увага зосереджувалася на формуванні умінь учителя виявляти рівень научуваності та вихованості дитини, визначенні причини й умови відхилень у розвитку, поведінці, умінь визначати за зовнішніми проявами й вчинками зміну психічного стану дитини, розуміти, пояснювати особливості поведінки в конкретних ситуаціях, передбачати можливі труднощі, помилки дітей та вчасно їх попереджувати.

Після закінчення першого етапу в експериментальній групі ми здійснили діагностику рівня

сформованості ключових компонентів, що входять до складу корекційно-педагогічної компетентності. Діагностика окремих видів компетентностей проводилася відповідно до методик. Проміжна діагностика когнітивного компонента проводилася у вигляді зрізів знань, одержаних у процесі лекційних занять, оцінки викладачем та експертами виступів на семінарських заняттях, самооцінки отриманих знань і досвіду пізнавальної діяльності, підсумкова – у вигляді науково-дослідної роботи. Діагностика мотиваційного та рефлексивного компонентів здійснювалася засобами спостереження, дискусій і бесід зі слухачами в процесі навчальної діяльності, аналізу творів і результатів самооцінки рівня сформованості окремих ключових компонентів.

Аналіз даних, наведених у таблиці 2, загалом показав, що після закінчення першого етапу формування корекційно-педагогічної компетентності в кількісних показниках помітних змін не відбулося. Як видно з таблиці, після першого етапу дослідження більшість учителів (55,7%) досягла середнього рівня сформованості когнітивного компоненту, а 44,3% – низького рівня. На початку експерименту ці показники становили відповідно 55,3% та 44,7%.

Якісний аналіз одержаних даних засвідчив, що більшість досліджуваних оперували загальними, переважно інформативними знаннями стосовно необхідності внесення певних змін у систему спеціальної освіти дітей з психофізичними порушеннями, що вона застаріла й не відповідає вимогам часу, але не визначали те, якою вона повинна стати, які нові цілі та завдання модернізованої системи мають бути пріоритетними. Стратегію вони бачили в тому, що включення таких учнів в умови спільного зі «здоровими» дітьми навчання за місцем проживання долатиме ізоляцію дітей від родини та їхніх ровесників, сприятиме вихованню соціалізаційних навичок ще в період їх навчання в масовій школі. Але не могли пояснити ні умови, ні механізми реалізації принципу рівних прав на освіту, розкрити особливості навчально-виховного процесу в класах з інклюзивною формою навчання та специфіку освітніх інноваційних технологій. Тобто в учасників експерименту були виявлені певні суперечності між загальними знаннями з предмета дослідження та конкретними умовами

Таблиця 2

Порівняльна динаміка сформованості компонентів корекційно-педагогічної компетентності в учителів початкової школи до і після першого етапу дослідження (у %)

Рівень	Когнітивний		Мотиваційний		Рефлексивний		Операційний	
	На початку	Після 1 етапу	На початку	Після 1 етапу	На початку	Після 1 етапу	На початку	Після 1 етапу
Високий	0	0	0	0	0	0	0	0
Середній	55,3	55,7	52,3	42	46,3	47,7	44,7	48,7
Низький	44,7	44,3	47,7	52	53,7	52,3	55,3	51,3

й механізмами їх реалізації у процесі спільного навчання дітей з різними пізнавальними можливостями. Отримані дані загалом свідчать про необхідність посилення уваги спеціальної теоретичної та методичної підготовки вчителів початкової школи до корекційно-педагогічної діяльності в умовах навчання дітей з відхиленнями у розвитку й поведінки разом з дітьми зі «збереженим» інтелектом.

Приблизно така ж тенденція є характерною для формування мотиваційного компонента, що включає дві основні групи: організаційні мотиви, які стосуються корекційно-педагогічної діяльності учителя, та особистісні мотиви, які стосуються задоволення потреби розвиватися в професійному та особистісному плані, самоудосконалюватися.

Як видно із наведених у табл. 2 даних, на цьому етапі дослідження 52,3% на початок експерименту, а після першого етапу дослідження 42% досягло середнього рівня, 47,7% і 52% досягли низького рівня розвитку мотиваційного компонента. Знову ж таки жодний із досліджуваних учителів не досяг високого рівня сформованості досліджуваного компонента. Характерними для більшості досліджуваних було те, що мотиви представників обох груп були мало вираженими. Вони нібито мотивують діяльність учителя на набуття необхідних знань, умінь і навичок, але обмежують цю діяльність недостатніми уявленнями, недооцінкою значущості особистісних мотивів, неспрямованістю їх на самоствердження, самореалізацію в нових умовах педагогічної діяльності та на отримання, перетворення й збереження нового досвіду. Наведені у таблиці дані також засвідчують необхідність цілеспрямованого формування у вчителя початкової школи вміння гармонійно співвідносити мотиви, зорієнтовані на загальнопедагогічну й корекційно-педагогічну діяльність.

Не менш важливим у готовності вчителя початкової школи до корекційної роботи з учнями, які мають порушення в розвитку та поведінки, в умовах спільного їх навчання є формування рефлексивного компонента. У нашому дослідженні рефлексія розглядається як процес самопізнання вчителем внутрішніх психічних станів, як процес звернення до самого себе, роздумів над своїм психологічним станом. У рамках корекційно-педагогічної діяльності ними враховувався двобічний характер рефлексії, оскільки рефлексія – це не тільки об'єктивна оцінка самого себе, а й оцінка себе іншими вчителями.

У нашому дослідженні ми зробили висновки, що чим вищий рівень адекватної самооцінки власних досягнень у корекційній роботі, тим більшою є потреба в саморозвитку професійно важливих і особистісних якостей.

Як свідчать представлені у таблиці 2 дані на початку дослідження 46,3% учителів досягли середнього рівня рефлексивного компонента та 44,7% після першого етапу, а 53,7% учителів

на початку експерименту та 52,3% після першого етапу експерименту досягли низького рівня сформованості рефлексивного компонента. Це є свідченням того, що значна більшість учителів початкової школи не мають чітких і адекватних уявлень про зміст рефлексивного компонента та його роль у підвищенні якості освіти. Особливо це негативно позначається на формуванні здатності до самоаналізу та самопізнання, що стимулює потребу в самореалізації особистості. Отже, ми знову маємо підстави стверджувати про недостатню сформованість в учителів початкової школи повноти уявлень про складники рефлексивного компонента.

Будь-яка педагогічна дія учителя, у тому числі й корекційно-педагогічна, буде результативною, якщо у навчально-виховному процесі він обґрунтовано визначає й раціонально застосовує педагогічні шляхи та способи найбільш ефективного досягнення поставленої мети. Як об'єкт корекційно-педагогічної діяльності учитель початкової школи повинен уміти керувати розвитком, навчанням і вихованням учнів з різними пізнавальними можливостями, вчасно й результативно здійснювати корекцію порушень їх розвитку й поведінки в конкретних ситуаціях, спрямовувати свої професійні зусилля на всебічний розвиток усіх дітей класу.

У цьому контексті проаналізуємо дані, які відображають стан сформованості операційного компонента після першого етапу дослідження.

Як видно із таблиці 2, на початку експерименту 44,7% учителів та 48,7% після першого етапу учителів досягли середнього рівня, а 55,3% учителів на початку дослідження та 51,3% учителів досягли низького рівня сформованості операційного компонента корекційно-педагогічної компетентності.

Наведені дані є свідченням того, що більшість учителів до початку дослідження та після першого етапу не мають адекватних уявлень про зміст операційного компонента в умовах інклюзивного навчання. Вони не могли чітко розмежувати сутність індивідуального й диференційованого підходу до дітей з порушеннями психофізичного розвитку й поведінки у процесі уроку та способи їх організації, недостатньо повно розкривали мету та зміст педагогічного спостереження за дитиною в різних умовах навчальної діяльності, потребу в здійсненні попередньої педагогічної діагностики тощо. Своєю чергою це є свідченням того, що в досліджуваних педагогів відсутні конкретні уявлення про складники операційного компонента корекційно-педагогічної діяльності учителя початкових класів з інклюзивною формою навчання, що підтверджує необхідність проведення спеціальної роботи з такими педагогами з метою формування в них відповідних знань і умінь корекційно-педагогічної діяльності в нових умовах у процесі спільного навчання дітей з різними пізнавальними можливостями.

Висновки. Результати проведеного опитування показали, що більшість учителів початкових класів недостатньо володіють інформацією про корекційний складник процесу навчання. Основна причина – дефіцит наукової, навчальної, методичної літератури. Через брак спеціальних літературних джерел в учителів початкової школи не формується або формується на низькому рівні здатність до самоосвіти, саморозвитку, самопізнання своєї індивідуальності, творчого потенціалу, готовності до інноваційної діяльності, у тому числі й розробки і впровадження ефективної корекційно-педагогічної роботи в різних видах навчальної діяльності. Наведені нами спостереження на уроках та індивідуальні бесіди засвідчили, що вчителі у навчальному процесі не використовують системи спеціальних корекційних прийомів і засобів, зокрема таких, як розчленування складного матеріалу на частини, відпрацювання кожної частини знань, виконання практичних завдань, повторення вивченого на уроці, об'єднання одержаних на кількох уроках знань в єдине ціле.

Більшість учителів практикує розробку індивідуальних програм навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, бо це вимагає від них адміністрація школи. Втім, як показують спостереження, навчальна робота на уроці проводиться традиційно з орієнтацією на більшість учнів класу. Внаслідок цього діти з порушеннями розвитку залишаються пасивними, байдужими до всього, що відбувається на уроці, вони слухають вчителя, але не чують його. Пасивна позиція таких учнів на уроці не стимулює розвиток ні пізнавальної, ні практичної діяльності та не створює сприятливі умови для опанування змісту програмового матеріалу. Таке вивчення має бути динамічним і включати такі етапи: початкове вивчення дитини в сім'ї, спостереження за дитиною у період її перебування в школі, обстеження дитини на психолого-медико-педагогічній комісії, повторне вивчення дитини шкільною комісією, систематичне вивчення дитини учителем впродовж всіх років її навчання, катamnестичне вивчення учнів після закінчення шкільного навчання. Отже, корекційні можливості уроку з метою розвитку особистості використовуються далеко не повністю. Як результат цього, у процесі спільного навчання відсутня позитивна динаміка розвитку осіб з психофізичними порушеннями. Навпаки, ми спостерігали негативну тенденцію, згідно з якою такі діти з часом все більше й більше відставали у своєму розвитку від «здорових» ровесників.

Отже, методологічні основи формування корекційно-педагогічної компетентності учителя початкової загальноосвітньої школи з інтегрованою та (або) інклюзивною формою навчання,

аналіз сучасної практики, проблем й труднощів, які виникають при цьому, засвідчують не тільки об'єктивну необхідність підготовки вчителя до інновацій в освіті, але й необхідність розробки основних напрямів підготовки й перепідготовки учителів, їх структуру.

Як відомо, корекційна робота з дітьми проводиться на кожному уроці, що, власне, й визначає специфіку навчальної роботи. Водночас практична реалізація низки корекційно-виховних задач потребує відведення для цього спеціальних занять, присвячених виправленню порушень мовлення, просторових уявлень, координації рухів та інших психічних процесів. Корекція глибоко індивідуалізована, їй передуює всебічне і систематичне вивчення дитини на уроці та у позакласній роботі, виявлення не тільки порушень у розвитку дитини, а й рівня розвитку їх пізнавальних можливостей та визначення умов, які найбільшою мірою сприяють корекції. Саме такої роботи бракує в практиці інклюзивного навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вербицкий А.А. Совершенствование качества подготовки педагогических кадров с позиции теории контекстного обучения. Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы VII Всероссийской научно-практической конференции : В 6 ч. Ч 4 Ин-т доп. проф. пед. образ. Челябинск : Изд-во «Образование», 2006. 296 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика, 1991. 479 с.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) Б.С. Гершунский. Москва : Политиздат. 1999. Т. 4. 371 с.
4. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогической науке. Инновационные процессы в образовании. Тюмень, 1990. С. 15–27.
5. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Моделирование педагогических ситуаций Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. Москва, 1981. С. 10–11.
6. Мильто Л.О. Методика розв'язання педагогічних задач : навч. посіб. 2-е вид. переробл. і доп. Харків : Ранок НТ, 2004. 152 с.
7. Рсалдинова А.К., Денисова И.А. Организация работы по повышению квалификации педагогических кадров в условиях становления инклюзивного образования РК. *Открытая школа*. 2012. № 10 (121) декабрь. URL: <http://www.open-school.kz>.
8. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Москва : Наука, 1978. 302 с.
9. Яковлева Н.О. Моделирование как метод создания педагогического проекта. *Образование и наука*. 2002. №6 (18). С. 3–13.

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ, ЯКІ НАВЧАЮТЬСЯ ІНДИВІДУАЛЬНО

RESEARCH METHODOLOGY OF LEARNING OUTCOMES OF CHILDREN WITH COGNITIVE IMPAIRMENT, WHO LEARN INDIVIDUALLY

Стаття присвячена вагомій темі вивчення якісних показників застосування корекційних підходів до роботи з дітьми, які перебувають на індивідуальній формі навчання, методами дослідження результатів їхньої навчальної діяльності. Висувається та обґрунтовується твердження, що результати навчальної діяльності є одним із показників успішності реалізації корекційної мети. З'ясовується специфіка застосування контрольних зрізів як головного способу оцінки рівня засвоєння дітьми навчальної програми. Розглядається методика формування структури та змісту контрольних зрізів, зокрема, сутність репродуктивного, пізнавально-пошукового та творчого рівнів контрольних зрізів, якими послуговується вчитель. Задля ефективного та якісного аналізу виконаних завдань контрольних зрізів пропонується розроблена шкала оцінювання, на підставі якої виокремлюються та характеризуються рівні успішності учнів з особливими освітніми потребами. Розкривається роль методу вивчення навчальної документації у процесі дослідження пізнавальних можливостей такої категорії учнів. Деталізуються особливості вивчення справи дитини, виграїв із протоколу інклюзивно-ресурсного центру, класного журналу, наказів управління освіти і науки, які стосуються дитини. Неабияк увага звертається на вивчення портфоліо учнів, яке віддзеркалює низку аспектів їх навчальної діяльності. Експлікуються головні принципи аналізу календарно-тематичного планування. Окреслюються можливості застосування експрес-методики виявлення відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів. Демонструється своєрідність завдань за п'ятьма інформаційними блоками, які є базою для обстеження різних проявів психіки на предмет інтелектуального розвитку. Описується шкала оцінювання виконання завдань та рівні успішності за експрес-методикою визначення рівня інтелектуального розвитку. Виокремлюються та вивчаються інші чинники, які впливають на з'ясування інтелектуальних можливостей школярів. Зокрема встановлюється, що такими чинниками можна вважати особливості поведінки дитини, які стимулюють успішне виконання завдань (контактність, зацікавленість, способи виконання, швидкість роботи, працездатність тощо).

Ключові слова: діти з порушеннями пізнавальної діяльності, індивідуальне

навчання, контрольні зрізи, експрес-методика, навчальна документація.

The article is devoted to the important topic of studying the quality indicators of the application of corrective approaches in working with children who are on an individual form of education, methods of researching the results of their educational activities. The statement that the results of educational activities are one of the indicators of the success of the correctional goal is put forward and substantiated. The specifics of the use of control sections as the main way to assess the level of child's mastery of the curriculum are clarified. The method of forming the structure and content of control assessments, in particular, the essence of the reproductive, cognitive-exploratory and creative levels of control assessments, which are used by the teacher, is considered. For the purpose of effective and qualitative analysis of the performed tasks of control assessments the developed scale of estimation, on the basis of which levels of success of pupils with special educational needs are allocated and characterized, is offered. The role of the method of studying educational documentation in the process of studying the cognitive abilities of this category of students is revealed. The peculiarities of studying the child's case, extracts from the protocol of the inclusive resource center, the class journal, orders of the Department of Education and Science concerning the child are detailed. Much attention is paid to the study of pupil's portfolios, which reflects a number of aspects of their learning activities. The main principles of analysis of calendar-thematic planning are explained. Possibilities of application of the express technique of detection of deviations in intellectual development of junior schoolboys are outlined. The originality of the tasks on the five information blocks, which are the basis for the examination of various manifestations of the psyche for intellectual development, is demonstrated. The scale of assessment of task performance and levels of success according to the express method of determining the level of intellectual development is described. Other factors that influence the elucidation of pupil's intellectual abilities are identified and studied. In particular, it is established that such factors can be considered features of the child's behavior that stimulate the successful completion of tasks (in-touch capabilities, interest, methods of performance, operating speed, efficiency, etc.).

Key words: children with cognitive impairment, individual training, control assessments, express methods, educational documentation.

УДК 37.09

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.16>

Дутковська Р.В.,

аспірантка кафедри колекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Питання організації корекційно-педагогічного супроводу дітей індивідуальної форми навчання є досить актуальним, оскільки є гостра потреба вдосконалити якість надання корекційних послуг

такій категорії дітей. Методи дослідження результатів навчання дітей із порушеннями пізнавальної діяльності є важливим інструментом визначення показників їх успішності. Це допоможе з'ясувати труднощі в реалізації корекційної мети, яка без-

посередньо є гарантом ефективності навчального процесу таких дітей. Вивчення стану забезпечення корекційного компонента індивідуального навчання також дасть змогу виявити прогалини, які є в сучасній системі спеціальної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У загальній педагогіці розглядалися окремі аспекти індивідуального навчання у працях І. Зайченка, М. Фіцули М. Ягупова та інших [1; 2; 3]. Тому проблема застосування методів оцінки вивчення результатів навчальної діяльності дітей індивідуальної форми навчання вимагає системного вивчення та, щонайменше, окремого дослідження.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Специфіка застосування методів дослідження результатів навчальної діяльності дітей із порушеннями пізнавальної діяльності індивідуальної форми навчання у вітчизняній педагогіці системно не вивчалась. Зокрема новою є методика розробки та проведення контрольних зрізів та дослідження стану сформованості навчальної діяльності.

Мета статті – розкрити сутність методів дослідження результатів навчальної діяльності дітей із порушеннями пізнавальної сфери, які навчаються індивідуально.

Виклад основного матеріалу. Дослідження результатів навчальної діяльності є одним із завдань констатувального експерименту, метою якого є вивчення та узагальнення даних із реалізації корекційних завдань у навчальному процесі молодших школярів індивідуальної форми навчання з порушеннями пізнавальної діяльності. Корекційна спрямованість навчання є істотною умовою ефективно організації супроводу індивідуального навчання такої категорії дітей, що є головним завданням усієї роботи.

Зміст оцінювання результатів навчання полягає в характеристиці інтелектуального потенціалу дитини та стану сформованості її навчальної діяльності. Провідні ж завдання, які випливають із мети оцінювання результатів навчальної діяльності, такі: вивчення стану забезпечення корекційних послуг у системі індивідуального навчання; встановлення рівня можливостей пізнавальної сфери дитини; визначення показників засвоєння учнями навчальної програми; з'ясування труднощів у роботі з дітьми задля подальшого напрацювання стратегії їх подолання.

Для дослідження навчальних можливостей дітей із порушеннями пізнавальної діяльності, які навчаються за індивідуальною формою, застосовуються такі методи: вивчення документації, методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів (Н.М. Стадненко, Т.Д. Ілляшенко, А.Г. Обухівська), контрольні зрізи.

Вивчення документації. Вивчення документації має бути первинним етапом дослідження резуль-

татів навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами, які перебувають на індивідуальному навчанні. Головна мета вивчення документації – з'ясування усієї інформації про дитину, що дає змогу, з одного боку, частково побачити картину її інтелектуально-психологічного розвитку і в такий спосіб доповнює загальне бачення того, чи повною мірою реалізовується корекційна мета, а, з іншого боку, стає підґрунтям для розробки контрольних зрізів як важливого методу у сфері корекційного супроводу. Для цього треба вивчити такі документи:

- особову справу дитини;
- витяги з протоколу інклюзивно-ресурсного центру;
- характеристику на школяра;
- портфоліо дитини (зошити, малюнки, аплікації, контрольні роботи тощо);
- календарно-тематичне планування вчителя;
- класний журнал.

Розгляд справи учня є важливим елементом цього етапу, оскільки дає змогу детально вивчити анамнез дитини та проаналізувати особливості її розвитку. Завдяки анамнезу можна ознайомитися з історією порушень пізнавальної діяльності, а саме: з'ясувати природу етіології порушень та перебіг періоду «немовляти»; вивчити особливості фізичного та нервово-психічного розвитку, наявність порушень органів чуття та загальної, дрібної моторики, рухових функцій; визначити перелік перенесених захворювань. Водночас варто з'ясувати додаткові чинники, які також значною мірою впливають на розвиток дитини. Варто також визначити умови, в яких перебував школяр (умови проживання, виховання), вивчити сімейний анамнез (який вплив справляли батьки). Розглядаючи справу дитини, треба вивчити відомості також про її вік, клас та заклади, в яких вона перебувала і навчалась.

Вивчаючи витяги з протоколу інклюзивно-ресурсного центру, варто ознайомитися з висновками попередніх обстежень дітей спеціалістами (психологом, логопедом, вчителем-дефектологом, психіатром, невропатологом та іншими). Також важливо розглянути характеристики на дітей, складені педагогами, які працюють із дитиною. Завдяки вивченню характеристик можна з'ясувати особисту інформацію про навчальну діяльність (знання з основних предметів, зону актуального та найближчого розвитку, елементи навчальної діяльності тощо), особливості психічних процесів (стійкість уваги, глибина та гнучкість мислення, особливості запам'ятовування тощо), особисті якості дитини та її поведінку, становище в колективі (ставлення інших дітей до досліджуваного, прояв ініціативи, активність тощо).

Завдяки портфоліо учня ми безпосередньо можемо побачити результати діяльності дитини. Варто переглянути зошити з різних предметів,

завдяки чому можна визначити якість виконання завдань на уроці, грамотність письма, рівень виконання домашніх завдань тощо. Також потрібно переглянути малюнки, аплікації та всі художньо-творчі роботи дитини, що дасть змогу з'ясувати інформацію про дрібну моторику, інтелектуально-психологічні особливості, які впливають зі змісту та техніки виконання малюнків.

Вивчення календарно-тематичного планування варто здійснювати з метою з'ясування того факту, чи вносить вчитель у нього корективи, враховуючи особливості розвитку дитини.

Заключним етапом у вивченні документації має бути перегляд класного журналу, щоб визначити, як оцінює вчитель дітей. Деталі оцінювання можна з'ясувати в анкетуванні та індивідуальній бесіді з вчителем.

Вивчення документації найкраще здійснювати в школі та інклюзивно-ресурсному центрі з умовою конфіденційності відомостей індивідуального характеру. Результати вивчення цих відомостей треба записати у спеціальний зошит для нотаток за протоколом:

Вивчення документації

№ п/п	Назва документу	Зміст документу (тези)	Особливі позначки
-------	-----------------	------------------------	-------------------

Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів (Н.М. Стадненко, Т.Д. Ілляшенко, А.Г. Обухівська). Мета цієї методики в цьому дослідженні полягає не лише у визначенні відхилень в інтелектуальному розвитку, а й у з'ясуванні особливостей роботи інтелектуальної сфери та елементів навчальної діяльності дітей молодшого шкільного віку, які перебувають на індивідуальній формі навчання. Тобто безпосереднім завданням є встановлення сильних та слабких сторін мисленнєвої діяльності дитини й усіх властивостей психіки, які беруть участь в організації та реалізації навчальної діяльності. Наприклад, якщо нам треба торкнутися специфіки роботи інтелектуальної сфери, а в дитини спостерігаються особливі проблеми з вербальним інтелектом, то передусім варто з'ясувати такі факти: чи враховує вчитель цю особливість та здійснює корекцію під час навчання, чи працює з дитиною логопед тощо. Також уся отримана інформація враховуватиметься у висновках у процесі проведення та оцінювання контрольних зрізів.

Методика здійснюється за інструкцією, яку нам пропонують її автори. Експрес-методика складається з чотирнадцяти завдань, а вони своєю чергою формують п'ять блоків, які віддзеркалюють її сутність.

Перед початком дослідження має створюватись невимушена, спокійна атмосфера. Методика має проводитись із кожною дитиною окремо. До усіх

завдань учневі пропонується наочний матеріал. Перед проведенням дослідження школяреві варто пояснити інструкцію виконання. У процесі дослідження дитині має надаватися потрібна допомога, навідні запитання. Хід дослідження фіксується у спеціальний протокол, завдяки якому і відбувається оцінювання результатів методики. Оцінювання здійснюється за шкалою запропонованою авторами.

Оцінювання результатів виконання експрес-методики

Номер та назва завдань	Особливості виконання	Оцінювання (бали)
------------------------	-----------------------	-------------------

Контрольні зрізи. Головна мета контрольних зрізів – з'ясувати відповідність знань дітей навчальній програмі. Перед розробкою контрольних зрізів важливо розглянути психолого-медико-педагогічні висновки щодо можливостей дітей та провести методику діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів (Н.М. Стадненко, Т.Д. Ілляшенко, А.Г. Обухівська), а також вивчити програми, які лежать в основі календарно-тематичного планування.

Завдяки психолого-медико-педагогічним висновкам можна ознайомитись із результатами попередніх обстежень дітей спеціалістами, визначивши кількість рекомендованих корекційних годин роботи.

За допомогою методики діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів (Н.М. Стадненко, Т.Д. Ілляшенко, А.Г. Обухівська) обстежується інтелектуальний рівень дітей, а також можливості психічних процесів та деякі елементи навчальної діяльності, що дасть змогу точніше продумати особливості контрольних зрізів.

Ключове значення має вивчення програм, які є підґрунтям календарно-тематичного планування, оскільки саме вони становлять основу змісту та смислового навантаження контрольних зрізів. Контрольні зрізи розробляються з таких предметів: українська мова, читання, математика. Спочатку встановлюється рік навчання та психолого-медико-педагогічний висновок дитини, а згідно з ним – програма кожного з обстежуваних школярів. Також з'ясовуються загальні години конкретного предмету, розподіл їх за тижнями та зміст самих уроків. У такий спосіб вивчається календарно-тематичне планування, згідно з яким визначається, якими знаннями, вміннями та навичками має володіти дитина в період проведення дослідження.

Контрольні зрізи розробляються трьох рівнів: репродуктивні, пізнавально-пошукові, творчі. Репродуктивний рівень контрольних зрізів – найпростіший. Його головне завдання – відтворити вивчену інформацію. Наприклад, для 3-го класу за програмою для дітей із затримкою психічного розвитку в навчальному предметі

«Читання» репродуктивний рівень передбачає завдання, які спрямовані на читання та переказ тексту. У математиці до репродуктивного рівня належать завдання, в яких дитина має розв'язати приклади. У предметі «Українська мова» дитина має відтворити за педагогом слова, в яких є м'які приголосні, та записати їх у зошит.

Пізнально-пошуковий рівень більш складний проти репродуктивного. Він передбачає не лише відтворення, яке здебільшого базується на психічному процесі пам'яті, але й вимагає розумово-пошукової діяльності, де потрібно задіяти більше логічних операцій мислення. Наприклад, для того ж 3-го класу за програмою для дітей із затримкою психічного розвитку у навчальному предметі «Читання» пізнавально-пошуковий рівень передбачає завдання, спрямовані на те, щоб дитина відповіла на запитання до прочитаного тексту. У математиці до репродуктивного рівня належать завдання, в яких дитина має розв'язати задачу, а в українській мові дитина має знайти в записаних словах м'які приголосні та підкреслити їх однією лінією.

Творчий рівень – найскладніший. Він передбачає, окрім розвитку пам'яті та мислення, ще й роботу уяви. Наприклад, у навчальному предметі «Читання» творчий рівень передбачає завдання, які спрямовані на самостійне складання невеликого твору з 4–5 речень на задану тему. У математиці до репродуктивного рівня належать завдання, в яких дитина має самостійно придумати задачу, в якій би використовувалися певні числа та потрібно було б їх додати чи відняти. В українській мові дитина має самостійно пригадати слова з м'якими приголосними.

Для більшості достовірності результатів цього методу мають бути створені максимально рівні стартові можливості для усіх дітей. Після вивчення інформації, особистого спілкування з дітьми та бесід із вчителями мають бути визначені індивідуальні особливості проведення контрольних зрізів для кожної дитини. Наприклад, дітям, в яких супутньою проблемою є домінування гальмування над збудженням та проблеми моторики й письма, було запропоновано більше часу для виконання завдань. Школярі, в яких порушення пізнавальної діяльності ускладнюється переважанням збудження над гальмуванням та суттєвими порушеннями уваги, сиділи за першою партою, подалі від вікна, без зайвих предметів на парті та під постійним наглядом педагога.

Під час проведення контрольних зрізів мають бути присутні педагоги та батьки дітей, які чекають за межами класу. Якщо дитина починає хвилюватись (що може вплинути на результати), батьки можуть зайти та заспокоїти її. Перед виконанням завдань варто встановити контакт із дітьми та створити легку, невимушену атмосферу, щоб вони не почувалися немов на іспиті. Учнім варто

пояснити, що їхні результати не будуть оцінюватися і не потраплять до журналу та в щоденники.

Дітей треба детально проінструктувати перед початком виконання завдань та надавати організаційну допомогу під час самого виконання. Час на виконання завдань визначається індивідуально до можливостей кожного учня, але загалом не перевищує 35–45 хвилин, що дорівнює тривалості уроку в молодших класах залежно від класу.

Для того, щоб ми отримали висновок, чи засвоїла дитина програму, та наблизилися до розв'язання головного завдання (реалізації корекційних цілей у роботі з обраною категорією дітей), нам треба було проаналізувати ту кількість балів, яку отримав той чи інший школяр. Для цього була розроблена спеціальна шкала за рівнями, які віддзеркалюють результати розвитку дитини та засвоєння нею програмного матеріалу.

Для дітей із порушеннями пізнавальної діяльності, які мають затримку психічного розвитку, була розроблена така шкала: в першому репродуктивному рівні дитина отримує найменшу кількість балів – 5, на пізнавально-пошуковому – 9 балів, на творчому – 11 балів. Максимальна кількість сягає 25 балів. Якщо дитина частково виконала завдання, то вона, відповідно, отримує тільки частину балів, розрахованих на це завдання. Якщо дитина виконала завдання I і II рівнів правильно або з незначними помилками, то можна зробити висновок, що програма засвоєна нею на достатньому рівні, оскільки репродуктивний та пізнавально-пошуковий рівні спрямовані на прояв знань, які здатна проявити середньостатистична дитина з інтелектуальною незрілістю. Якщо ж дитина виконує завдання III рівня, можемо зробити висновок, що дитина засвоїла програму на високому рівні, оскільки творчі завдання вимагають особливих зусиль. Якщо ж дитина виконала лише перше завдання, то програма засвоєна на низькому рівні, оскільки перше завдання в основному базується на прояві механічної пам'яті без глибокого осмислення, тому, відповідно, школяр потребує більш інтенсивної корекційної допомоги. Якщо дитина набирає за виконання завдань контрольних зрізів 5 балів і менше – це низький рівень, від 6 до 10 балів – середній рівень, від 11 до 14 – достатній рівень, від 15 до 25 – високий рівень.

Діти з інтелектуальними порушеннями не можуть творчо працювати, порівняно з учнями, які мають затримку психічного розвитку і зазвичай справляються із завданнями такого типу. Тому діти з інтелектуальними порушеннями оцінювались лише за двома рівнями – репродуктивним та пізнавально-пошуковим. Якщо дитина виконала завдання I і II рівня правильно, або з незначними помилками, то можна зробити висновок, що програма засвоєна нею на високому рівні (від 15 до 25 балів). Якщо дитина правильно виконала

завдання I і частково II рівня – програма засвоєна на достатньому рівні (11 до 14 балів), якщо учень виконав завдання лише I рівня – середній рівень (6 до 10 балів), якщо дитина виконала лише частково завдання I рівня, або виконала неправильно – низький рівень (5 балів і менше).

Отже, за результатами оцінювання контрольних зрізів, можна частково зробити висновки про реалізацію корекційної мети в навчальному процесі, адже вони відзеркалюють результати засвоєння програмного матеріалу дитиною. Метод проведення контрольних зрізів є ефективним показником результатів засвоєння навчальної програми дітьми, оскільки дає змогу безпосередньо під час самого процесу діяльності та живого спілкування з учнями, побачити реальні знання кожного з них в межах навчальної програми. Проте варто наголосити, що не варто робити висновки лише на підставі результатів контрольних зрізів. Потрібно передусім використовувати багатфакторний підхід до вивчення цієї проблеми, водночас спираючись на вивчення елементів навчальної діяльності та документації, яка яскраво демонструє результати навчальної діяльності учня протягом тривалого часу.

Щоб зробити більш загальні висновки про реалізацію корекційних цілей, треба дослідити сформованість елементів навчальної діяльності дітей, а саме: контактності, навчальної мотивації, довільності поведінки, цілеспрямованості, пізнавальної активності, самостійності, працездатності,

адекватності емоційних реакцій, загальнонавчальних інтелектуальних вмінь (планування та орієнтація в завданні, узагальнення тощо), розвитку психічних функцій, які забезпечують навчальну діяльність (зорове сприймання, просторове орієнтування, пам'ять, мисленнєві операції, мовний аналіз та синтез, дрібна моторика тощо), наявності базових вмінь та навичок, які потрібні для засвоєння шкільної програми.

Висновки. Отже, використовуючи вищеописані методи дослідження, можна з'ясувати результати навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами, які перебувають на індивідуальній формі навчання. На підставі цього дослідження можна зробити деякі висновки про визначення стану забезпечення корекційного компонента індивідуального навчання. Проте для того, щоб побачити повну картину, потрібно виокремити подальші перспективи в цьому напрямі, а саме: більш детальне вивчення елементів навчальної діяльності, дослідження особливостей роботи педагогів, визначення ролі батьків у цьому процесі тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Зайченко І.В. Педагогіка : підручник для педагогічних ВНЗ (доп. МОН України.). 2-е вид. Київ : Освіта України, КНТ, 2008. 528 с.
2. Фіцула М.М. Педагогіка : навч. посібник. 3-тє вид., стереотип. Київ : Академвидав, 2009. 560 с.
3. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

ВПЛИВ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ЗАНЯТЬ НА ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ СТАН КАРДІОРЕСПІРАТОРНОЇ СИСТЕМИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

INFLUENCE OF PHYSICAL AND HEALTH TREATMENT ON THE FUNCTIONAL CONDITION OF THE CARDIACRESPIRATORY SYSTEM OF YOUNGER CHILDREN WITH COMPLEX DEVELOPMENTAL DISORDERS

Наявність стійких поєднаних порушень слуху та інтелектуальної недостатності викликає вторинні, третинні відхилення в психофізичному розвитку та функціональних показниках таких дітей, ускладнюючи структуру дефекту, що зумовлює необхідність розробки та обґрунтування диференційованих фізкультурно-оздоровчих занять. Мета: визначення ефективності фізкультурно-оздоровчих занять у поліпшенні функціонального стану кардіореспіраторної системи в дітей молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку. Методи дослідження: теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної літератури; медико-біологічні методи: спірографія, функціональні проби Штанге, Генчі, Скібінського, визначення екскурсії грудної клітки, частоти серцевих скорочень, артеріального тиску; методи математичної статистики.

Результати констатувального етапу дослідження свідчать про порушення функціонального стану кардіореспіраторної системи дітей молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку. Наприкінці формувального етапу дослідження у хлопчиків абсолютний показник життєвої ємності легень поліпшився на 130,3 мл ($p < 0,01$), форсованої життєвої ємності легень – на 210,69 мл ($p < 0,01$), об'єму форсованого видиху за 1 секунду – на 280,59 мл ($p < 0,01$), пікової об'ємної швидкості – на 1,2 л/с ($p < 0,01$), максимальної вентиляції легень – на 20,55 л/хв ($p < 0,01$), екскурсії грудної клітки – на 3 см ($p < 0,001$), проби Штанге – на 12,91 с ($p < 0,01$), проби Генчі – на 6,72 с ($p < 0,01$), індексу Скібінського – на 6,18 ум. од. ($p < 0,01$).

У дівчаток поліпшився показник життєвої ємності легень на 150,6 мл ($p < 0,01$), форсованої життєвої ємності легень – на 210,39 мл ($p < 0,01$), об'єму форсованого видиху за 1 секунду – на 265,59 мл ($p < 0,01$), пікової об'ємної швидкості – на 2,4 л/с ($p < 0,01$), максимальної вентиляції легень – на 20,05 л/хв ($p < 0,01$), екскурсії грудної клітки – на 2,5 см ($p < 0,001$), проби Штанге – на 15,0 с ($p < 0,01$), проби Генчі – на 7,00 с ($p < 0,01$), індексу Скібінського – на 3,17 ум. од. ($p < 0,05$), що підтверджує ефективність розроблених фізкультурно-оздоровчих занять.

Ключові слова: фізкультурно-оздоровчі заняття, функціональний стан, кардіореспіраторна система, діти, складні порушення розвитку.

The presence of persistent combined hearing impairment and intellectual disability causes secondary, tertiary deviations in the psychophysical development and functional parameters of such children, complicating the structure of the defect, which necessitates the development and justification of differentiated physical health classes.

Objective: To determine the effectiveness of physical and health classes in improving the functional status of the cardiorespiratory system in young children with complex developmental disorders. Methods of research: theoretical analysis and generalization of scientific and methodical literature; medical and biological methods: spirometry, functional tests of Shtange, Genchi, Skibinsky, definition of chest excursion, heart rate, arterial pressure; methods of mathematical statistics.

The findings of the ascertaining stage of the study indicate a disturbance of the functional state of the cardiorespiratory system of children with complex developmental disorders. At the end of the formative stage of the study in boys vital capacity of the lungs improved by 130.3 ml ($p < 0,01$), the forced vital capacity of the lungs – by 210.69 ml ($p < 0,01$), the volume of forced exhalation per 1 second – by 280.59 ml ($p < 0,01$), peak volume velocity – by 1.2 l/s ($p < 0,01$), maximum lung ventilation – by 20.55 l/min ($p < 0,01$), chest excursions – by 3 cm ($p < 0,001$), Stange samples – by 12.91 s ($p < 0,01$), Genchi samples – by 6.72 s ($p < 0,01$), Skibinsky index – by 6.18 c. u. ($p < 0,01$).

In girls, vital capacity significantly improved by 150.6 ml ($p < 0,01$), forced vital capacity – by 210.39 ml ($p < 0,01$), the volume of forced exhalation in 1 second – by 265 ml ($p < 0,01$), peak volume velocity – by 2.4 l/s ($p < 0,01$), maximum lung ventilation – by 20.05 l/min ($p < 0,01$), excursions chest – by 2.5 cm ($p < 0,001$), Stange samples – by 15.0 s ($p < 0,01$), Genchi samples – by 7.00 s ($p < 0,01$), Skibinsky index – by 3.17 c. u. ($p < 0,05$), that confirms the effectiveness of the developed fitness classes.

Key words: health and fitness classes, functional state, cardiorespiratory system, children, complex developmental disorders.

УДК 167+376+37.037

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.17>

Лещій Н.П.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри дефектології
та фізичної реабілітації
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Наявність стійких поєднаних порушень слуху та інтелектуальної недостатності викликає вторинні, третинні відхилення в психофізичному розвитку та функціональних показниках таких дітей, ускладнюючи структуру дефекту, що зумовлює необхідність розробки та обґрунтування диференційованих фізкультурно-оздоровчих занять [1, с. 26; 3, с. 143; 4, с. 254].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз сучасних даних науково-методичної літератури в галузі корекційної педагогіки, фізичного виховання, спорту і здоров'я людини дозволяє стверджувати, що одним із важливих засобів корекції психофізичного розвитку та функціонального стану кардіореспіраторної системи дітей з особливими потребами є правильно організована фізкультурно-оздоровча робота, яка сприяє роз-

витку рухових здібностей, формуванню практичних спеціальних вмінь і навичок, збагачує руховий досвід, що сприятиме активній інтеграції в соціальне життя [2, с. 15; 5, с. 431; 6, с. 437].

Оцінювання функціонального стану кардіореспіраторної системи і результатів фізкультурно-оздоровчих занять є невід'ємною частиною планування та оцінювання ефективності розробленого плану корекційно-оздоровчої роботи з дітьми, які мають складні порушення розвитку. З огляду на зазначене постає актуальна проблема визначення ефективності фізкультурно-оздоровчих занять у поліпшенні функціонального стану кардіореспіраторної системи дітей молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку.

Мета статті – визначення ефективності фізкультурно-оздоровчих занять у поліпшенні функціонального стану кардіореспіраторної системи в дітей молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку.

Завдання:

1) визначити особливості функціонального стану кардіореспіраторної системи дітей молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку;

2) обґрунтувати ефективність фізкультурно-оздоровчих занять у поліпшенні функціонального стану кардіореспіраторної системи дітей молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку.

Методи дослідження: теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної літератури; медико-біологічні методи: спірографія, функціональні проби Штанге, Генчі, Скібінського, визначення екскурсії грудної клітки, частоти серцевих скорочень, артеріального тиску; методи математичної статистики. Спірографію використовували для об'єктивної оцінки функціонального стану системи зовнішнього дихання шляхом вимірювання легеневих дихальних об'ємів, визначення порушень і резервів дихальної функції.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводили на спірографі СМП-21/01-«Р-Д» науково-виробничого підприємства «Монітор». Вимірювання виконували згідно з інструкцією з експлуатації, доданою до спірографа. Для кожної дитини автоматично обчислювалися належні і фактичні параметри функції зовнішнього дихання. Дослідження проводилося дітям в першій половині дня. Повторні дослідження проводилися в подібних умовах. Безпосередньо перед виконанням вимірювань був проведений інструктаж з демонстрацією способу виконання необхідних дихальних маневрів.

За спірограмою оцінювалися такі показники: життєва ємність легень (далі – ЖЄЛ), форсована життєва ємність (далі – ФЖЄЛ), об'єм форсованого видиху за 1 секунду (далі – ОФВ₁), пікова об'ємна швидкість (далі – ПОШ), максимальна вентиляція легень (далі – МВЛ):

1) життєва ємність легень – об'єм повітря, який дитина після максимального глибокого вдиху може видихнути (мл);

2) форсована життєва ємність – об'єм повітря, яке здатне видихнути досліджуваний при максимальному швидкому і повному видиху після попереднього максимального вдиху (мл);

3) об'єм форсованого видиху за одну секунду є тим об'ємом повітря, яке здатне видихнути досліджуваний при максимальному швидкому і повному видиху після попереднього максимального вдиху за 1 секунду (мл);

4) пікова об'ємна швидкість – максимальна швидкість потоку, яка досягається в процесі форсованого видиху (л/с);

5) максимальна вентиляція легень – це об'єм повітря, який може пройти через легені за одну хвилину при максимальному глибокому і частому диханні (л/хв).

Екскурсію грудної клітки вимірювали за допомогою сантиметрової стрічки, яку накладали ззаду на рівні кутів лопаток, а спереду – над молочними залозами (у дівчаток), потім обчислювали різницю між максимальним вдихом і видихом. В середньому вона дорівнює 2-3 см.

Функціональна проба Штанге визначає максимальний можливий час затримки дихання в дитини після глибокого вдиху. Дитині пропонували після відпочинку в положенні сидячи зробити повний вдих і видих, а потім знову вдих (80-90% від максимального) і затримати дихання на максимальному можливий для неї час.

Функціональна проба Генчі визначає максимальний можливий час затримки дихання на видиху. Дитині також пропонували після 3-5 хв відпочинку в положенні сидячи зробити повний видих і вдих, а потім знову видих і затримати дихання.

З метою узагальнення, інтерпретації та об'єктивного оцінювання отриманих результатів було проведено розрахунок індексів. Так, розрахунок індексу Скібінського проводився з метою оцінювання функціонального стану кардіореспіраторної системи. Цей показник характеризує функціональний стан системи зовнішнього дихання, її стійкість до гіпоксії та рівень узгодженості функціонування з системою кровообігу. Результати оцінювали за такою шкалою: менше 5 – дуже погано; 5-10 – незадовільно; 10-30 – задовільно; 30-60 – добре; 60 і більше – дуже добре. Частоту серцевих скорочень (ЧСС, уд./хв.) досліджували на променевій артерії, підрахунок проводили протягом 1 хвилини. Артеріальний тиск (далі – АТ) вимірювали за допомогою тонометру.

Отримані протягом всього періоду досліджень результати обробляли методами математичної статистики з використанням пакетів статистичних програм Microsoft Excel. Методи математичної статистики обробки даних містили розрахунок таких величин: середнє арифметичне значення (М);

середнє квадратичне відхилення; похибку середнього арифметичного значення ($\pm m$). Достовірність отриманих результатів була перевірена за допомогою t -критерію Стьюдента. Рівень істотності взято не більше, ніж $p \leq 0,05$ за умови заданого числа ступенів свободи.

Дослідження проводилося на базі комунального загальноосвітнього навчального закладу «Чернівецький обласний навчально-реабілітаційний центр № 1», комунального закладу освіти «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний ресурсно-методичний центр корекційної роботи та інклюзивного навчання» Дніпропетровської обласної ради, на базі комунального загальноосвітнього навчального закладу I-III ступенів «Навчально-реабілітаційний центр № 6» м. Києва, Миколаївської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-III ступенів № 6. У дослідженні брали участь 76 дітей молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку (експериментальна група), серед яких 40 дівчаток і 36 хлопців. Середній вік досліджуваних хлопчиків $7,8 \pm 1,2$ роки, дівчаток – $7,9 \pm 1,1$ роки. Групи були однорідними за віком, основним діагнозом і супутніми захворюваннями.

У дослідженні брали участь і 78 майже здорових дітей (контрольна група), серед яких 40 дівчаток і 38 хлопців. Середній вік досліджуваних експериментальної групи $7,8 \pm 1,2$ роки, контрольної групи – $7,9 \pm 1,1$ роки. Групи були однорідними за віком та статтю. Фізкультурно-оздоровчі заняття з дітьми проводилися тричі на тиждень протягом року.

Основними засобами для поліпшення функціонального стану кардіореспіраторної системи були статичні і динамічні дихальні вправи, дихання через підтиснуті губи, дихальна гімнастика за системою йоги та йога-аеробіка. Дихальні вправи для дітей застосовувалися з метою поліпшення функції зовнішнього дихання, збільшення рухливості діафрагми і грудної клітки, видалення ексудату,

мобілізації легеневої вентиляції, активізації кровообігу, зменшення задишки, зміцнення м'язів, що беруть участь в акті дихання, навчання методиці довільного керування диханням.

Результати дослідження та їх обговорення.

Більшість досліджуваних показників функціонального стану системи зовнішнього дихання в обстежених хлопчиків молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку були зниженими на початку дослідження (Таблиця 1). Згідно отриманих даних більшість показників функції зовнішнього дихання через рік занять зазнали вірогідного збільшення, зокрема абсолютний показник життєвої ємності легень поліпшився на 130,3 мл ($p < 0,01$), форсованої життєвої ємності легень – на 210,69 мл ($p < 0,01$), об'єму форсованого видиху за 1 секунду – на 280,59 мл ($p < 0,01$), пікової об'ємної швидкості – на 1,2 л/с ($p < 0,01$), максимальної вентиляції легень – на 20,55 л/хв ($p < 0,01$), екскурсії грудної клітки – на 3 см ($p < 0,001$), проби Штанге – на 12,91 с ($p < 0,01$), проби Генчі – на 6,72 с ($p < 0,01$), індексу Скібінського – на 6,18 ум. од. ($p < 0,01$), що свідчить про збільшення функціональних можливостей дихальної системи в дітей зі складними порушеннями розвитку під час дослідження.

Результати дослідження функціонального стану кардіореспіраторної системи у дівчаток молодшого шкільного віку представлено в Таблиці 2. У дівчаток зі складними порушеннями розвитку спостерігалася схожа тенденція поліпшення показників роботи кардіореспіраторної системи. Через рік занять за фізкультурно-оздоровчою програмою у дівчаток поліпшився показник життєвої ємності легень на 150,6 мл ($p < 0,01$), форсованої життєвої ємності легень – на 210,39 мл ($p < 0,01$), об'єму форсованого видиху за 1 секунду – на 265,59 мл ($p < 0,01$), пікової об'ємної швидкості – на 2,4 л/с ($p < 0,01$), максимальної вентиляції

Таблиця 1

Зміна показників функціонального стану кардіореспіраторної системи у хлопчиків ($M \pm m$) протягом дослідження

Показник, одиниці вимірювання	Хлопчики		p
	До дослідження	Після дослідження	
Життєва ємність легень (мл)	1300,50 \pm 27,14	1430,80 \pm 12,09	<0,01
Форсована життєва ємність легень (мл)	1200,21 \pm 25,08	1410,90 \pm 11,19	<0,01
Об'єм форсованого видиху за одну секунду (мл)	1000,11 \pm 18,11	1280,70 \pm 10,17	<0,01
Пікова об'ємна швидкість (л/с)	1,60 \pm 0,29	2,80 \pm 0,21	<0,01
Максимальна вентиляція легень (л/хв)	28,90 \pm 4,43	49,45 \pm 2,69	<0,01
Екскурсія грудної клітки (см)	1,90 \pm 0,33	4,90 \pm 0,37	<0,001
Штанге (с)	30,30 \pm 2,03	43,21 \pm 0,37	<0,01
Генчі (с)	14,50 \pm 1,67	21,22 \pm 0,17	<0,01
ЧСС (уд. хв)	79,50 \pm 1,14	73,70 \pm 1,14	<0,05
Артеріальний тиск систолічний (мм. рт. ст)	94,00 \pm 2,02	99,00 \pm 2,02	>0,05
Артеріальний тиск діастолічний (мм. рт. ст)	65,60 \pm 1,57	67,50 \pm 1,27	>0,05
Індекс Скібінського (ум. од.)	5,04 \pm 0,83	11,22 \pm 0,57	<0,01

Зміна показників функціонального стану кардіореспіраторної системи у дівчаток (M±m) протягом дослідження

Показник, одиниці вимірювання	Дівчата		p
	До дослідження	Після дослідження	
Життєва ємність легень (мл)	1200,30±20,14	1350,90±22,09	<0,01
Форсована життєва ємність легень (мл)	1100,41±17,08	1310,80±15,19	<0,01
Об'єм форсованого видиху за одну секунду (мл)	1000,11±18,11	1265,70±11,17	<0,01
Пікова об'ємна швидкість (л/с)	1,50±0,29	3,90±0,21	<0,01
Максимальна вентиляція легень (л/хв)	29,80±3,24	49,85±2,19	<0,01
Експерсія грудної клітки (см)	2,20±0,33	4,70±0,39	<0,001
Штанге (с)	32,70±1,46	47,70±1,41	<0,01
Генчі (с)	14,20±1,45	21,20±1,11	<0,01
ЧСС (уд. хв)	78,90±1,09	76,99±1,07	>0,05
Артеріальний тиск систолічний (мм. рт. ст)	95,40±1,88	96,47±1,18	>0,05
Артеріальний тиск діастолічний (мм. рт. ст)	66,10±1,25	67,10±1,28	>0,05
Індекс Скібінського (ум. од.)	8,82±0,83	11,99±0,83	<0,05

легень – на 20,05 л/хв ($p < 0,01$), експерсії грудної клітки – на 2,5 см ($p < 0,001$), проби Штанге – на 15,0 с ($p < 0,01$), проби Генчі – на 7,00 с ($p < 0,01$), індексу Скібінського – на 3,17 ум. од. ($p < 0,05$), що підтверджує ефективність розроблених фізкультурно-оздоровчих занять.

Збільшення часу затримки за дихальними пробами Штанге та Генчі свідчить про поліпшення стійкості організму дітей зі складними порушеннями розвитку до змішаної гіперкапнії і гіпоксії, які відзеркалюють загальний стан кисневотранспортних систем організму під час затримки дихання на фазі глибокого вдиху чи видиху. Отримані показники свідчать про збільшення можливостей резистентності дихального центру до гіпоксії, а також витривалості дихальної системи.

Таким чином, отримані результати аналізу функціонального стану кардіореспіраторної системи дітей зі складними порушеннями розвитку доповнюють дані Jonsson, Gustafsson, 2005 [7, с. 723]; Zebrowska, Gawlik, Zwierzchowska, 2007 [8, с. 847] про те, що у дітей зі складними порушеннями розвитку на початку дослідження спостерігалися супутні обструктивні та рестриктивні типи порушення функції зовнішнього дихання.

За результатами попередніх наукових досліджень доведено, що рухова активність та адаптивне фізичне виховання є рушійною силою, здатною здійснювати корекційний і розвивальний вплив на психомоторну сферу дітей, які мають порушення розвитку.

Висновки. Результати констатувального етапу дослідження свідчать про порушення функціонального стану кардіореспіраторної системи дітей молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку, що стало підґрунтям для впровадження спеціальних фізкультурно-оздоровчих заходів для підвищення функціональних можливостей функції зовнішнього дихання, поліпшення адаптаційних можливостей серцево-судинної сис-

теми до фізичних навантажень, а також опірності організму. Дані формувального етапу дослідження переконливо довели свою ефективність щодо поліпшення функціонального стану кардіореспіраторної системи хлопчиків і дівчаток зі складними порушеннями розвитку.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні ефективності фізкультурно-оздоровчих засобів в поліпшенні фізичного розвитку дітей зі складними порушеннями розвитку в умовах навчально-реабілітаційного центру.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гладких Н.В. Діагностика стану розвитку загальної та дрібної моторики в дітей молодшого шкільного віку з комплексними порушеннями опорно-рухового апарату, інтелекту та зору. Актуальні питання корекційної освіти : зб. наук. Праць. Вип. 6, 2015. Т. 2. С. 26–41.
2. Івахненко А.А. Розвиток психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор : дис. канд. пед. наук: Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Одеса, 2012. 200 с.
3. Лещій Н. Діяльнісно-особистісний підхід у парадигмі фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : зб. наук. праць. К., 2017. Вип. 13. С. 143–156.
4. Лещій Н. Характеристика алгоритму планування фізкультурно-оздоровчої реабілітаційної програми для дітей із комплексними порушеннями психофізичного розвитку. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Науковий журнал Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка. 2016. № 7 (61). С. 254–262.
5. Ash T., Bowling A., Davison K., Garcia J. Physical Activity Interventions for Children with Social, Emotional, and Behavioral Disabilities-A Systematic Review. *J Dev Behav Pediatr.* 2017. Vol. 38 (6). P. 431–445.
6. Frey G.C., Frey G.C., Temple V.A., Stanish H.I. Interventions to promote physical activity for youth

with intellectual disabilities. *Salud Publica Mex.* 2017. Vol. 59 (4). P. 437–445.

7. Jonsson O. Spirometry and lung function in children with congenital deafness. *Acta Paediatr.* 2005. Vol. 94 (6). P. 723–725.

8. Zebrowska A., Gawlik K., Zwierzchowska A. Spirometric measurements and physical efficiency in children and adolescents with hearing and visual impairments. *J Physiol Pharmacol.* 2007. Vol. 58 (2). P. 847–857.

СУТНІСТЬ АНІМАЦІЙНОГО ПІДХОДУ В КОНТЕКСТІ РОБОТИ З МОЛОДДЮ З ІНВАЛІДНІСТЮ

THE ESSENCE OF THE ANIMATION APPROACH IN THE CONTEXT OF WORKING WITH YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES

У публікації автор звертає увагу на відсутність у більшості наукових праць, що стосуються соціальної інтеграції молоді з інвалідністю соціокультурними засобами, анімаційного контексту. Наголошено, що багато дослідників ототожнюють анімацію з дозвіллям, не розглядаючи її методологічну основу в процесі організації певних форм чи видів діяльності молоді з інвалідністю.

Зазначається, що змістове наповнення анімації стосується особистісних та суспільних змін, спрямування та підтримки молоді з інвалідністю у її взаємодії, співпраці, громадській активності з іншими соціальними групами, що також значно підсилює акценти з погляду мобілізації внутрішніх сил молодих людей задля їх творчого й культурного самовираження, сприяє їх усвідомленню себе як члена суспільства.

На основі трьох ключових елементів: участі, інтеграції та ідентичності – автор висуває ідею об'єднання людей із різних соціальних кіл для участі у їхньому власному житті, що не дозволить їм безособово споглядати своє власне існування. Автор наголошує на концептуальному розумінні анімації та констатує, що розмежування понять анімації та соціокультурної анімації є штучним, оскільки ці феномени, хоча й не синонімічні, однак невіддільні один від одного.

У публікації анімаційна діяльність розглянута на трьох рівнях і може бути представлена в способах реальних дій, у певних типах і видах взаємодії. З метою відображення специфіки її реалізації автором здійснено класифікацію за низкою критеріїв. Запропоновано авторську диференціацію видів анімаційної діяльності молоді з інвалідністю, зроблено акцент на суб'єктах такої діяльності за певними ознаками, як-от: соціально-демографічний статус суб'єкта соціальної інтеграції; соціальний статус суб'єкта соціальної інтеграції; міра втрати здоров'я суб'єкта соціальної інтеграції; характер обмеження життєдіяльності суб'єкта соціальної інтеграції; спрямованість змісту соціальної інтеграції; форма інституціалізації.

Ключові слова: соціокультурна анімація, анімаційна діяльність, соціальна

інтеграція, молодь з інвалідністю, соціокультурні засоби.

The author pays attention to the lack of animation context in most scientific researches on the social integration of young people with disabilities by socio-cultural means. It is claimed that many researchers equate animation with leisure, without considering its methodological basis in the process of organizing certain forms or activities of young people with disabilities.

It is noted that the content of the animation concerns personal and social changes, direction and support of young people with disabilities in their interaction, cooperation, social activity with other social groups, which also significantly strengthens the emphasis on mobilizing the inner strength of young people for their creative and cultural expression, promotes their awareness of themselves as members of society.

The author demonstrates the idea of uniting people from different social backgrounds to participate in their own lives, which will not allow them to contemplate impersonally their own existence based on three key elements: participation, integration and identity.

The author emphasizes the conceptual understanding of animation and states that the distinction between the concepts of animation and socio-cultural animation is artificial, these phenomena are not synonymous, but inseparable from each other.

In the publication, animation activities are considered to be on three levels and can be represented in the ways of real action, in certain types and ways of interaction. In order to reflect the specifics of its implementation, the classification was done by author according to the list of criteria. The author's differentiation of types of animation activities of young people with disabilities is proposed, emphasizing the subjects of such activities on certain grounds: socio-demographic status of the subject of social integration; social status of the subject of social integration; the degree of loss of health of the subject of social integration; the nature of the restriction of the vital activity of the subject of social integration; orientation of the content of social integration; form of institutionalization.

Key words: sociocultural animation, animation activity, social integration, youth with disabilities, sociocultural means.

УДК 364.4:304-056.26
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.18>

Мартинюк Т.А.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Процес соціальної інтеграції проходить у специфічних соціокультурних умовах, а завданням соціальної інтеграції молоді з інвалідністю є налагодження соціальних зв'язків, порушених інвалідністю, такими засобами, з допомогою яких вони почали сприйматися суспільством не лише як соціально-незахищена група, не здатна до корисної суспільної діяльності, а як повноправні громадяни, посилено включені в життєдіяльність суспільства

з урахуванням індивідуальних можливостей, здібностей та інтересів. Для молоді з інвалідністю можливість бути активним у виборі способу проведення вільного часу та задоволеність участю у такій діяльності є важливим чинником, що визначає загальну задоволеність життям і благополуччя. Такі засоби пропонує соціокультурна анімація.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичні та практичні засади соціокультурної анімації розробляли такі науковці, як О.І. Черни-

шенко, Л.В. Волик, І.В. Петрова, М.О. Гавриленко, С.Р. Хлебик, І.П. Сидор, Ю.В. Возна, В.О. Челоусова, Г.М. Олійник та інші. Специфіка соціальної анімації досліджена у працях В.Л. Кулініченка, А.А. Скибчука, Н.В. Яцука, Л.І. Березовської, Я.В. Зоськи, Т.В. Скороика та інших. Особливості соціально-педагогічної анімації досліджували Н.О. Максимовська, Л.В. Школяр, Н.О. Максимовська, В.О. Олійник та інші; педагогічної анімації Є.М. Хриков, І.О. Буднік, Ю.М. Жданович та інші.

Серед фундаментальних праць можна назвати навчальні посібники С.І. Байлика та О.М. Кравець (2008, 2017), Л.В. Волик (2010, 2011), а також дисертації Т.М. Лесіної (2009), В.О. Олійник (2017) та Н.О. Максимовської (2015), а також дисертації О.І. Молчан (2003), О.О. Базилевської (2017) та А.В. Хіля (2017), хоча у цих працях йдеться скоріше про окремі засоби соціокультурної анімації, однак без звернення до принципів її засад як суспільного підходу.

Є кілька праць, які за своїм змістом стосуються реабілітації осіб з інвалідністю засобами анімації (С.В. Суханова, В.В. Любота, О.О. Анищенко, Л.В. Пасічняк, І.М. Щурик та інші), хоча самі автори здебільшого не оперують поняттям соціокультурної анімації.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас вважаємо, що варто звернути увагу на відсутність у більшості згаданих праць, що стосуються соціальної інтеграції молоді з інвалідністю соціокультурними засобами, анімаційного контексту. Тобто, по-перше, багато дослідників отожднюють анімацію з дозвіллям, арттерапією, а просто вживають вказані поняття паралельно, як синонімічні, де анімація – закордонний еквівалент. У цьому аспекті ми погоджуємося з А.С. Бенет, яка, спираючись на Г. Баррада, наголошує, що анімація «не є механістичним і культурним утворенням; це не популяризація, це не розвага; це не використання технік, це не політика; це не щедра дія; це не сума не пов'язаних дій; це не календар заходів; це не задушлива інституційна політика; це не зміна зовнішніх моделей і не товар» [4, с. 100]. Тобто вживання слова «анімація» не перетворює будь-яку діяльність, захід, заклад тощо на «оживлений» чи «оздоровлений», анімація – це ідея, яку потрібно активно та свідомо втілювати в процесі соціальної інтеграції молоді з інвалідністю за їх добровільної участі.

По-друге, багатьма дослідниками соціокультурна анімація не розглядається як суспільний підхід, методологічна основа в процесі організації певних форм чи видів діяльності молоді з інвалідністю, наприклад, клубу спілкування чи культурно-дозвіллевої діяльності. Зокрема, Г.Й. Михайлишин та З.М. Овчарик описують використання танцю в реабілітаційній роботі [3], вони розкривають потенціал цього засобу і вказують, що він позитивно

вплинув на процес реабілітації молодих людей із порушенням функцій опорно-рухового апарату. Звісно, дуже добре, що у молодих людей підвищується самооцінка, впевненість у собі тощо. Однак анімація не охоплює лише особистісний аспект. Вона повинна стимулювати до змін в оточенні, у соціумі. Тому і з'являються інші питання: чому був вибраний саме цей засіб?; чому лише половина учасників експерименту погодилася танцювати?; що далі?; чи розглядали дослідники можливість запропонувати учасникам поділитися своїм досвідом танців на візках з іншими членами групи?; чи готові тепер ці молоді люди самі виступати інструкторами в процесі роботи, наприклад, з дітьми з інвалідністю?; які ідеї вони можуть транслювати через свій танець, організований, наприклад, у формі перфомансу чи флешмобу? Тобто в цьому контексті танці є засобом реабілітації, однак не є засобом соціокультурної анімації, оскільки не стали тим «каменем», який «пустив хвилі змін» на все життя молодих людей.

Метою публікації є – визначення значення анімаційного аспекту у контексті соціальної інтеграції молоді з інвалідністю соціокультурними засобами.

Виклад основного матеріалу. У визначеному нами контексті змістове наповнення анімації стосується особистісних та суспільних змін, спрямування та підтримки молоді з інвалідністю у її взаємодії, співпраці, громадській активності з іншими соціальними групами підсилює акценти з погляду мобілізації внутрішніх сил молодих людей задля їх творчого й культурного самовираження, сприяє їх усвідомленню себе як члена суспільства. У нашому розумінні анімаційний підхід має забезпечуватися кількома напрямками роботи: вивчення запитів самих молодих людей на відповідні послуги; розкриття потенціалу (можливостей, ресурсів, а не лише ролі!) різних напрямів, форм, методів і засобів прилучення до культури і мистецтва; практична робота (адаптаційна, розвивальна, корекційна, реабілітаційна тощо) з відновлення суб'єктності молоді людини, зайняття нею активної суспільної позиції задля усвідомленої соціальної інтеграції в соціум; рефлексія – з'ясування, наскільки проведена робота (з використанням конкретних засобів СКА) була результативною загалом та корисною для конкретного індивіда з урахуванням його віку, статі, соціального статусу, міри втрати здоров'я; прогнозування подальшого особистісного та соціального росту через вибрану діяльність (мистецьку, театральну тощо). Тобто анімаційний підхід вимагає системно, комплексно, поступово і цілеспрямовано використовувати соціокультурні засоби, а не епізодично.

Хочемо звернути увагу й на те, що вченими зазвичай описується роль (значення) певних засобів соціально-культурної діяльності та шляхи (часто досвід) їх впровадження в практику роботи

з молоддю з інвалідністю, тобто мова йде про «забезпечення участі», а не про «включення в участь». Ключові ж слова для соціокультурної анімації – участь, інтеграція та ідентичність. Як підкреслює болгарська дослідниця А. Кальчева, «на основі цих трьох елементів може бути показана й суть концепції соціокультурної анімації, а саме – ідея об'єднання людей із різних соціальних кіл для участі у їхньому власному житті, що не дозволить їм безособово споглядати своє власне існування» [5, с. 205]. Цим принципово відрізняється соціокультурна анімація від соціокультурної реабілітації, терапії тощо. Ідею залучення соціально незахищених груп клієнтів до участі у власному житті не як пасивних і простих помічників у власному існуванні, життя яких стало об'єктом втручання інших, а як суб'єктів педагогічної взаємодії та соціальної творчості, культурного розвитку, пропагують як вітчизняні, так і європейські вчені. Тобто ми знову повертаємося до широкого (концептуального) розуміння анімації та можемо констатувати, що в такому контексті розмежування понять анімації та соціокультурної анімації, яке досить поширене у вітчизняному науковому контенті, є штучним. Ці феномени не синонімічні, однак невіддільні один від одного. За відсутності чи неналежного забезпечення такого зв'язку в суспільстві актуалізується логічне, хоча й не виправдане та неприпустиме стереотипне уявлення про те, що людей з інвалідністю (особливо видимою оточуючим) не так багато і вони все одно «практично нікуди не ходять» (мається на увазі культурно-дозвілєві, розважальні, просвітницькі тощо заходи), а тому й сенсу приділяти додаткові зусилля для забезпечення їх участі немає. Така ситуація зумовлена значною мірою низькою представленістю молоді з інвалідністю на різних рівнях суспільних відносин та в різних сферах життєдіяльності (тобто включеністю в участь). Більшість культурно-мистецьких заходів, у яких беруть участь люди з інвалідністю, лише для них, на таких заходах присутні переважно їхні родичі чи фахівці відповідної сфери тощо. Наше суспільство вважає нормою, навіть своїм обов'язком, коли здорові організують концерт для хворих чи осіб з інвалідністю, чи літніх людей. Однак питання про організацію концерту самими хворими чи літніми людьми, чи молодими людьми з інвалідністю, наприклад, для дітей-сиріт чи просто дошкільнят, чомусь не розглядається. Водночас соціальна інтеграція – це двосторонній процес. «Вливатися» в соціум мають не лише молоді люди з інвалідністю, а також і здорові люди мають долучатися до життя, до субкультури, умовно кажучи, людей з інвалідністю. Руйнування стереотипів має відбуватися у двох напрямках. І соціокультурна анімація в цьому плані може стати відповідною рушійною силою, принципом особистісних і суспільних змін.

З огляду на це так важливо визначити сутність анімаційної діяльності (АД) як близького за значенням до соціокультурної анімації, але все ж підпорядкованого терміну. В літературі мають місце досить різні підходи до його пояснення як напряму соціально-педагогічної діяльності, як різновиду соціально-культурної діяльності, як творчого самовираження та самореалізації особистості тощо. Попри те, що всі ці поняття акцентують увагу на діяльній стороні, ми вважаємо, що вони не тотожні. Зокрема, соціально-культурна діяльність розглядається як «керований суспільством і його соціальними інститутами процес залучення людини до культури й активного включення самої людини в цей процес» [1, с. 17]. Вона реалізується як один із пріоритетних напрямів державної політики у сфері культури. Саме тому соціально-культурна реабілітація молоді з інвалідністю (як комплекс заходів) більше співвідноситься із нею, виступає одним із її напрямів, а також використовує її засоби, методи й технології. Адже головне тут – вплив, дія на особистість. Саме в анімаційній діяльності молода людина виступає творцем своїх відносин зі світом і суспільством, через неї набуває суб'єктності як здатності до цілеспрямованої перетворювальної активності. Це процес активізації та надихання особистості на соціальні перетворення (локальні, регіональні), на соціальну творчість (різного рівня та інтенсивності), на вдосконалення соціокультурних умов існування соціальних суб'єктів (власними можливостями або із залученням різноманітних ресурсів) (за Н.О. Максимовською [2]).

Аналіз різних підходів до вивчення соціокультурної анімації дозволив нам розглянути анімаційну діяльність на трьох рівнях (рис. 1.): як спеціально організований процес, де не суспільство для молоді людини «щось робить», а діяльність суспільства, різних груп і спільнот допомагає молодій людині включитися у світ культури й мистецтва; як сукупність соціально значущих дій самої молоді людини з інвалідністю з опанування і трансформації потенціалу культури і мистецтва («необхідно перетворити «очікуючу публіку» на «актора, що включений в участь» у соціальній та культурній діяльності [6, с. 66]); як системи соціальних відносин, які, на нашу думку, є підтвердженням результативності попередніх рівнів, адже молода людина із взаємодії з культурою й мистецтвом перейшла до взаємодії з оточуючими.

Ми також дотримуємося думки, що сутність анімаційної діяльності може бути представлена в способах реальних дій, у певних типах і видах взаємодії. Тобто анімаційна діяльність фактично не є самостійним видом діяльності, а об'єднує різні її види (комунікативну, терапевтичну, творчу, соціальну тощо), «анімуючи» їх, надаючи їм саме відновлювального, розвивального, «одухотво-

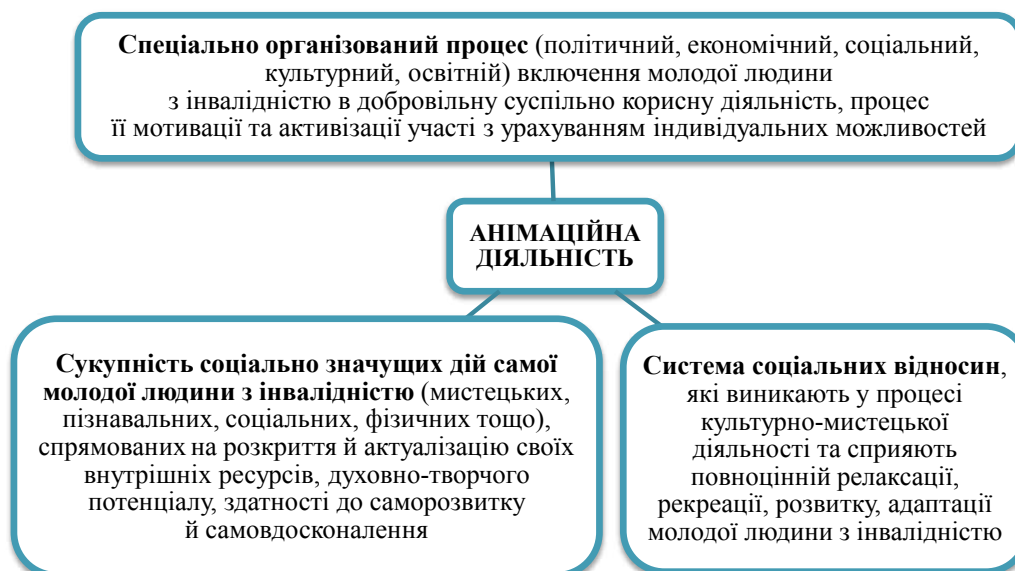


Рис. 1. Рівні прояву анімаційної діяльності молоді з інвалідністю

рюючого», інтегруючого характеру. Загалом вона охоплює низку загальних і специфічних засобів, які реалізуються на певному рівні, у певній сфері, з допомогою певних форм і методів, що спрямовані на певні об'єкти. Так, в «анімованій» комунікативній діяльності: засіб впливу – слово; рівень впливу – вербальний, особистісний / груповий; основний зміст засобів – соціальні, освітні; сфера впливу – політична, соціально-педагогічна, шкільна; форми й методи реалізації – комунікативний тренінг, групи спілкування, бібліотерапія; об'єкт впливу – літні люди, молодь з інвалідністю та інші.

З огляду на це анімаційну діяльність доцільно класифікувати за низкою критеріїв, що будуть відображати вказану специфіку її реалізації. Наведена типологія є результатом авторського узагальнення класифікацій, представлених у працях Е. Андер-Егг, І.І. Булигіної та М.І. Гараніна, Т.В. Дедуриної, А. Калчевої, Т.М. Лесіно, Є.Б. Мамбекова, Л.М. Маренгули, Р.І. Турханова та Д.В. Шамсутдінової та інших. Найбільш поширеним є поділ: 1) за змістом – соціальна, культурна, освітня, рекреаційна, музична, спортивно-оздоровча, святкова й подієва та інші; 2) за сферою – політична, комерційна, туристична, готельна, музейна, санаторно-курортна, соціально-педагогічна, шкільна, театральна та інші; 3) за сектором втручання – інституційна – анімація в класі, клубі культури, реабілітаційному центрі, молодіжному клубі тощо; 4) за сферою потреб – активна, чуттєва, рефлексивна, гедоністична, комунікативна, релаксаційна, культурна, творча тощо; 5) за статусом аніматора – професійна, волонтерська; 6) за рівнем упровадження – на рівні добровільних асоціацій, місцевих громад, громадських і культурних організацій, рухів і установ загальнонаціонального масштабу, державному рівні; 7) за просторовим

критерієм – вулична, міська, сільська, національна і так далі; 8) за видом фінансування – державна, приватна; прибуткова, неприбуткова; 9) за соціально-психологічним критерієм – анімація, що сконцентрована на змісті, на групі, на відносинах, на навчанні тощо.

З одного боку, такий деталізований підхід дає змогу конкретизувати роботу аніматорів (психологів, соціальних робітників, реабілітологів, вчителів, працівників культури), допомагає швидше зорієнтуватися в місці організації певних заходів чи провідних засобах впливу, необхідності додаткових коштів тощо. Однак вважаємо, що в контексті проблеми соціальної інтеграції молоді з інвалідністю засобами СКА доцільно подати підхід, який буде враховувати характеристики цієї категорії клієнтів. З огляду на це ми пропонуємо здійснювати диференціацію видів анімаційної діяльності молоді з інвалідністю за такими ознаками:

1) соціально-демографічний статус суб'єкта соціальної інтеграції: АД старших підлітків з інвалідністю, АД юнаків з інвалідністю та АД власне молоді з інвалідністю; АД молоді з інвалідністю жіночої та чоловічої статі;

2) соціальний статус суб'єкта соціальної інтеграції: АД молоді з інвалідністю, яка навчається; АД працюючої молоді з інвалідністю; АД безробітної молоді з інвалідністю тощо, спираючись на категорії, визначені нами в підрозділі 1.1 (див. рис. 1);

3) міра втрати здоров'я суб'єкта соціальної інтеграції: АД із молодими людьми, що мають порушення функцій зору, слуху, ОРА тощо;

4) характер обмеження життєдіяльності суб'єкта соціальної інтеграції: АД, спрямована на подолання функціональних, персональних чи зовнішніх обмежень;

5) спрямованість змісту соціальної інтеграції молодих людей з інвалідністю є: АД спрямована на допомогу в ідентифікації потреб (АД у руслі рефлексивно-терапевтичного погляду); АД, спрямована на забезпечення співпраці та взаємної підтримки в суспільстві, отримання влади над власним життям (АД у руслі соціалістично-колективістських поглядів); АД, спрямована на покращення послуг, з якими потреби осіб з інвалідністю (АД у руслі індивідуалістично-реформістських поглядів);

6) форма інституціалізації (АД з молоддю з інвалідністю у закладах освіти, культури, соціального обслуговування, медичних закладах, реабілітаційних центрах, комплексна та інші).

Такий підхід не заперечує види анімаційної діяльності, визначені іншими дослідниками, однак вважаємо, що представлена вище узагальнена класифікація видів АД відображає передусім специфіку самої діяльності, тоді як ми в авторській класифікації намагалися зробити акцент на суб'єктах такої діяльності, зокрема молоді з інвалідністю.

Висновки. Отже, підсумовуючи вищевикладене, можемо стверджувати, що основою принципів змін у роботі із соціально-незахищеними категоріями клієнтів може стати саме соціокультурна анімація. Анімаційну діяльність трактуємо як близьку за значенням до соціокультурної анімації, але все ж підпорядковану, що ефективно здійснюється на трьох рівнях: як спеціально організований процес; як сукупність соціально значущих дій самої молоді людини з інвалідністю; як систему соціальних відносин. Тобто соціокультурна анімація як суспільний підхід та засіб практичної соціальної роботи сприятиме не лише реабілітації особистості в кризових станах, зумовлених функціональними обмеженнями; не лише створить можливості для творчої самореалізації, а

допоможе подоланню особистісних тенденцій до соціального відчуження, споживацтва, залежності, сприяючи активній та свідомій соціальній інтеграції молодих людей з інвалідністю в соціокультурне середовище, розширенню сфери самостійності у відносинах із середовищем на благо як самому індивіду, так і оточуючим його людям, які готові до повноцінних комунікацій у суспільстві.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кочубей Н.В. Соціокультурна діяльність : навчальний посібник. Суми : Університетська книга, 2015. 122 с.

2. Максимовська Н.О. Соціально-педагогічні умови вдосконалення регіонального дозвілєвого простору в процесі анімаційної діяльності. *Соціально педагогіка: теорія та практика*. 2013. № 1. С. 10–17. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/spttp/>.

3. Михайлишин Г.Й., Овчарик З.М. Соціально-педагогічна реабілітація людей з обмеженими можливостями засобами творчої діяльності. *Наукові записки : [збірник наукових статей]*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. Випуск LXXXIV (94). С. 163–172.

4. Benet Anna Soldevila. La dinamización sociocultural en los centros de día para mayores. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*. 2002. P. 100–114. URL: <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/165415/381184> (дата звернення 14.01.19).

5. Kalcheva A. Theoretical and Historical Aspects of Socio-Cultural Animation. *Trakia Journal of Sciences*, 2016, No 3, pp 203–206. URL: <http://www.uni-sz.bg/tsj/Vol.14,%20N%203,%202016/A.Kal4eva.pdf> (дата звернення 14.01.19).

6. Marrengula Miguel L. Addressing Socio-cultural Animation as Community Based Social Work with Street Children in Maputo, Mozambique. Academic Dissertation to be presented, with the permission of the Faculty of Social Sciences. University of Tampere, Department of Social Work Research, Finland. 272 p.

НАПРЯМИ ДІЯЛЬНОСТІ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ НА ЕТАПІ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНИ

DIRECTIONS OF ACTIVITY OF INCLUSIVE-RESOURCE CENTERS AT THE STAGE OF REFORMING THE EDUCATIONAL SYSTEM OF UKRAINE

Стаття присвячена актуальним проблемам напрямів функціонування інклюзивно-ресурсних центрів на етапі реформування освітньої системи України. Зокрема, розкривається сутність таких понять, як «інклюзивно-ресурсний центр», «психолого-педагогічний супровід», «психолого-педагогічні послуги» і «корекційно-розвиткові послуги». Описуються провідні моделі інклюзивно-ресурсних центрів у Канаді як зразок ефективного закордонного напрацювання. Наголошується на забезпеченні права дитини на освіту як основі діяльності інклюзивно-ресурсного центру з урахуванням низки принципів.

Узагальнюються напрями роботи інклюзивного ресурсного центру, куди відносяться створення фонду ресурсних матеріалів; створення та постійне оновлення електронної бази наявних у регіоні освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами; вивчення позитивного досвіду роботи щодо впровадження інклюзивної освіти в Україні і за кордоном; аналіз, відбір, розробка й апробація практико-орієнтованих технологій психолого-педагогічного супроводу дітей, що навчаються за інклюзивною формою; залучення соціальних партнерів для ефективного просування впровадження інклюзивної освіти в освітніх закладах області тощо. Детально висвітлюється комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку дитини з особливими потребами як кінцевий результат процесу оцінювання, що орієнтує фахівців інклюзивно-ресурсних центрів на визначення оптимального індивідуального освітнього маршруту. Надаються рекомендації оптимізації існуючих методик оцінювання психолого-педагогічного розвитку дитини.

Особлива увага зосереджується на взаємодії інклюзивно-ресурсних центрів з органами влади, закладами освіти, охорони здоров'я, соціального захисту, а також громадськістю. Наголошується, що від взаємодії інклюзивно-ресурсного центру та команди психолого-педагогічного супроводу дитини в закладі загальної середньої та дошкільної освіти залежить ефективність організації надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг. Характеризуються напрями взаємодії інклюзивно-ресурсного центру і ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти.

Ключові слова: інклюзивно-ресурсний центр, дитина з особливими освітніми потребами, комплексна психолого-педагогічна оцінка, психолого-педагогічний

супровід, психолого-педагогічні послуги, корекційно-розвиткові послуги.

The article is devoted to topical issues of the functioning of inclusive resource centers at the stage of reforming the educational system of Ukraine. In particular, the essence of such concepts as inclusive resource center, psychological and pedagogical support, psychological and pedagogical services and correctional and developmental services is revealed. Leading models of inclusive resource centers in Canada are described as a model of effective overseas development. Emphasis is placed on ensuring the child's right to education as the basis for the activities of the inclusive resource center, taking into account a number of principles.

The directions of work of the inclusive resource center are generalized, which include creation of the fund of resource materials; creation and constant updating of the electronic database of educational services available in the region for children with special educational needs; study of positive experience in the implementation of inclusive education in Ukraine and abroad; analysis, selection, development and testing of practice-oriented technologies of psychological and pedagogical support of children studying in an inclusive form; involvement of social partners to effectively promote the introduction of inclusive education in educational institutions of the region, etc.

The complex psychological and pedagogical assessment of the development of a child with special needs is covered in detail as the end result of the assessment process, which orients the specialists of inclusive resource centers to determine the optimal individual educational route. Recommendations for optimizing existing methods for assessing the psychological and pedagogical development of the child are provided.

Particular attention is paid to the interaction of inclusive resource centers with the authorities, educational institutions, health care, social protection, and the public. It is emphasized that the effectiveness of the organization of psychological and pedagogical, correctional and developmental services depends on the interaction of the inclusive resource center. The directions of interaction between the inclusive resource center and the resource center to support inclusive education are characterized.

Key words: inclusive resource center, child with special educational needs, complex psychological and pedagogical assessment, psychological and pedagogical support, psychological and pedagogical services, correctional and developmental services.

УДК 376

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.19>

Полупанова Я.М.,

аспірант

Інституту спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Натепер пріоритетним у теорії і практиці освіти стає впровадження компетентнісного, особистісно орієнтованого й інклюзивного підходів у процес виховання і навчання дітей з особливими освітніми потребами. Реалізація інклюзивних

програм потребує ґрунтовної методичної бази психолого-педагогічної просвіти педагогів і батьків, забезпечення системного підходу, створення оптимальних умов для включення дітей з особливими освітніми потребами в усі сфери життєдіяльності та суспільних відносин.

Діти з особливими освітніми потребами все більше визнаються потенційними активними членами суспільства за умови надання їм необхідної сервісної підтримки. Її реалізація є важливою умовою успішності інклюзивної форми освіти в діяльності інклюзивно-ресурсних центрів. Вони постають спільним майданчиком для дітей, батьків, установ, педагогів і органів влади для забезпечення і практикування інклюзивного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вітчизняні науковці, зокрема А. Бугайчук, Т. Євтухова, В. Ляшенко, Л. Кашуба, О. Столяренко, А. Шевчук та інші, досліджують проблеми нормативного забезпечення підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Д. Білова, Л. Даниленко, Л. Ковригіна, К. Моїсєєвко, О. Ткачук та інші вивчають особливості організації процесу надання підтримки інклюзивної освіти окремими фахівцями й установами. Порівняльний аналіз вітчизняного та закордонного досвіду діяльності інклюзивних ресурсних центрів здійснено Н. Софій.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Концепція функціонування інклюзивно-ресурсних центрів у світі постійно розвивається поряд із трансформацією поглядів суспільства на дітей з особливими освітніми потребами. Актуальною проблемою постає комплексне дослідження сучасних напрямів функціонування інклюзивно-ресурсних центрів в Україні.

Мета статті полягає в аналізі напрямів діяльності інклюзивно-ресурсних центрів на етапі реформування освітньої системи України.

Виклад основного матеріалу. Уперше модель інклюзивно-ресурсного центру набула свого розвитку в рамках реалізації українсько-канадського проєкту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в Україні» Інститутом спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України спільно із Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» і Національною асамблеєю інвалідів України протягом 2008–2013 рр.

У Канаді інклюзивно-ресурсні центри сприяють включенню дітей з особливими потребами в суспільство шляхом розвитку:

- потенціалу батьків, педагогів, соціальних працівників та інших фахівців із метою надання їм можливості задовольнити фізичні, емоційні, комунікативні й інші потреби дитини з особливими потребами;

- навичок і вмінь самої дитини з особливими потребами для покращення її фізичного, емоційного, соціального потенціалу і навичок самодопомоги [7, с. 36].

Загалом, можна виділити дві провідні моделі інклюзивно-ресурсних центрів у Канаді за географічним чинником. Перша модель передбачає надання низки послуг фахівцями центру за місцем розташування закладу, який відвідує дитина.

У межах другої моделі діти з особливими потребами та їхні батьки, працівники навчальних закладів, інші спеціалісти відвідують інклюзивно-ресурсний центр для отримання необхідної сервісної підтримки. За широкого користування мережею Інтернет у віддалених районах низка послуг здійснюється онлайн.

Результатом українсько-канадського проєкту стало надання психолого-педагогічного супроводу, психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг дитині з особливими освітніми потребами на базі психолого-медико-педагогічних консультацій. 12 липня 2017 р. постановою Кабінету Міністрів України № 545 затверджено «Положення про інклюзивно-ресурсний центр», де визначено порядок утворення та припинення, основні засади діяльності, а також правовий статус інклюзивно-ресурсного центру.

Натепер інклюзивно-ресурсний центр є установою, що створюється з метою забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, зокрема й у закладах професійної (професійно-технічної) освіти, інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу [1].

А. Бугайчук стверджує, що інклюзивний ресурсний центр має бути державно-громадським утворенням, в органах правління його представлені всі зацікавлені сторони, зокрема й освітні заклади, батьківська громадськість. На думку науковця, лише тоді інклюзивний ресурсний центр постане компетентним посередником між усіма зацікавленими особами процесу надання освіти дитині з особливими потребами в оптимальній формі [3, с. 7]. В основі діяльності інклюзивно-ресурсного центру лежить забезпечення права дитини на освіту. Тому він здійснює свою діяльність з урахуванням таких принципів, як: повага та сприйняття індивідуальних особливостей дітей, дотримання найкращих інтересів дитини, недопущення дискримінації та порушення прав дитини, конфіденційність, доступність освітніх послуг із раннього віку, міжвідомча співпраця.

Л. Кашуба узагальнила напрями роботи інклюзивного ресурсного центру:

- створення фонду ресурсних матеріалів: нормативно-правових, програмно-методичних, дидактичних, інформаційно-комунікаційних технологій тощо;

- створення та постійне оновлення електронної бази наявних у регіоні освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами;

- вивчення позитивного досвіду роботи щодо впровадження інклюзивної освіти в Україні та за кордоном;

– аналіз, відбір, розробка й апробація практико-орієнтованих технологій психолого-педагогічного супроводу дітей, що навчаються за інклюзивною формою;

– залучення соціальних партнерів для ефективного просування впровадження інклюзивної освіти в освітніх закладах області;

– інформування представників батьківської громадськості про існуючі форми надання освіти дітям з особливими освітніми потребами, допомога їм у вивченні нормативно-правової бази із цього питання;

– консультативна допомога (навігація) батькам дітей з особливими освітніми потребами щодо обрання оптимальної форми освіти з урахуванням наявності транспорту, обладнання, асистування тощо;

– координація дій освітніх закладів та установ – партнерів інклюзивно-ресурсного центру з метою надання повного спектра освітніх послуг кожній дитині з особливими освітніми потребами з урахуванням її індивідуальних особливостей;

– координація дій освітніх закладів і установ – партнерів інклюзивно-ресурсного центру з метою надання кожному педагогічному працівнику, який безпосередньо впроваджує інклюзивну освіту в навчальному закладі, методичної допомоги шляхом поглиблення їхніх знань і компетенцій в області інклюзивної освіти;

– участь у розробці та реалізації програм підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо питань впровадження інклюзивної освіти;

– обстоювання інтересів дитини з особливими освітніми потребами для отримання нею якісної освіти відповідно до її індивідуального розвитку;

– здійснення просвітницької роботи в суспільстві з метою поширення інформації про розвиток інклюзивної освіти шляхом проведення інформаційних кампаній, друку інформаційних бюлетенів, флаєрів тощо, розміщення відповідної інформації на сайтах департаменту освіти і науки територіальних громад, у засобах масової інформації, організації семінарів, майстер-класів, тренінгів, круглих столів, конференцій із залученням зацікавленої батьківської громадськості [4, с. 2].

Комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку дитини з особливими потребами є кінцевим результатом процесу оцінювання, що орієнтує фахівців інклюзивно-ресурсних центрів на визначення оптимального індивідуального освітнього маршруту. Її завданнями є:

– визначення наявності особливих освітніх потреб у дитини;

– встановлення стану розвитку дитини, його сильних та слабких сторін;

– розробка рекомендацій з організації надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг дитині, а також рекомендацій щодо освіт-

ньої програми, особливостей організації освітнього середовища, потреби в індивідуальній програмі розвитку;

– розробка рекомендацій з організації освітнього процесу дитини для адміністрації закладу освіти, педагогічних працівників, батьків або законних представників дитини [8, с. 10].

Аналіз існуючих методик оцінювання психолого-педагогічного розвитку дитини засвідчує доцільність використання не окремих методик, які оцінюють певні аспекти психічного процесу дитини (пам'ять, увага, увага, мислення тощо), а цілісної комплексної системи оцінювання. Тому перспективою є створення банку методик для комплексної оцінки різних сфер розвитку дитини від 2 до 18 років, серед яких методики WISC-IV, LEITER-3, CONNERS-3, PEP-3, CASD. Зазначені методики дозволяють знаходити об'єктивні чинники розвитку дитини, які впливають на її успішність у навчанні, зокрема:

– спрямувати освітній процес на максимальну реалізацію дитиною своїх здібностей;

– забезпечувати наступність навчання і виховання в разі зміни різних рівнів закладів освіти;

– будувати стратегію підготовки дитини до вступу до закладів вищої освіти;

– досягати взаєморозуміння між закладами освіти, батьками та дітьми тощо.

Організація надання ефективної допомоги дітям з особливими освітніми потребами в межах територіальної громади залежить від об'єднання зусиль інклюзивно-ресурсних центрів і органів влади, закладів (установ) освіти, охорони здоров'я, соціального захисту, які надають освітні, соціальні та медичні послуги, а також громадськості. Відносини інклюзивно-ресурсних центрів з іншими закладами й установами оформлюються шляхом укладання угод про співпрацю, у рамках яких визначаються предмет, права, обов'язки сторін та інші умови договору [9, с. 6].

Від взаємодії інклюзивно-ресурсного центру та команди психолого-педагогічного супроводу дитини в закладі загальної середньої та дошкільної освіти залежить ефективність організації надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг.

Психолого-педагогічний супровід є комплексною системою заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, передбачених індивідуальною програмою розвитку [1].

Психолого-педагогічні послуги визначаються як комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку особи з особливими освітніми потребами, що передбачені індивідуальною програмою розвитку та надаються педагогічними працівниками закладів освіти, реабілітаційних установ системи охорони здоров'я, соціального захисту, фахівцями інклюзивно-ресурсного центру [1].

Корекційно-розвиткові послуги включають заходи із супроводження особи з особливими освітніми потребами у процесі навчання, що спрямовані на корекцію порушень шляхом розвитку особистості, її пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та мовлення [1].

У разі виникнення труднощів команда супроводу звертається до фахівців інклюзивно-ресурсного центру щодо надання методичної допомоги. Наприклад, фахівці інклюзивно-ресурсних центрів можуть виконувати роль наставників у наданні корекційно-розвиткових послуг, бути залученими до програм підвищення кваліфікації педагогів. Фахівці центру здійснюють роз'яснювальну та навчальну роботу серед батьків та педагогів щодо нових форм навчання й розвитку їхніх дітей. Цінною для вчителів є організація навчальних тренінгів, під час яких напрацьовуються прийоми для ефективної взаємодії різних педагогів для надання додаткових послуг.

Інклюзивно-ресурсний центр має право залучати науково-педагогічних працівників закладу вищої освіти до надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг для дітей з особливими освітніми потребами за попередньо затвердженою програмою/планом; залучати науково-педагогічних працівників закладу вищої освіти до надання консультацій педагогічним працівникам закладів дошкільної, загальної середньої освіти, зокрема й закладами професійної (професійно-технічної) освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, батькам або законним представникам дітей з особливими освітніми організації інклюзивного навчання; залучати за попередньо погодженим графіком студентів закладу вищої освіти до проходження практики в інклюзивно-ресурсному центрі.

Заклад вищої освіти може організувати спільно зі спеціалістами інклюзивно-ресурсного центру круглі столи, тренінги, семінари, конференції з питань організації інклюзивного навчання; впроваджувати курс «Основи інклюзивного навчання» для майбутніх учителів із залученням до викладання лекцій педагогічних працівників інклюзивно-ресурсного центру; проводити «Дні відкритих дверей» для дітей і молоді з особливими освітніми потребами, а також відповідну профорієнтаційну роботу із залученням фахівців інклюзивно-ресурсного центру тощо [6, с. 63]

На особливу увагу заслуговує взаємодія інклюзивно-ресурсного центру і ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти. Останній, відповідно

до покладених на нього завдань, здійснює підвищення професійної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсного центру, закладів освіти щодо інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами шляхом організації та проведення тренінгів, семінарів, вебінарів; надає в межах компетенції пропозиції щодо вдосконалення законодавства з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами відповідному структурному підрозділу з питань діяльності інклюзивно-ресурсного центру органів управління освітою тощо [5, с. 14].

Важливим результатом діяльності інклюзивно-ресурсних центрів стає налагодження міжвідомчої координації із профільними управліннями, департаментами та громадськими організаціями, які займаються розв'язанням різного роду проблем дітей з особливими освітніми потребами. Просвітницька робота реалізується і у взаємодії із засобами масової інформації через оприлюднення інформації про функціонування окремих інклюзивно-ресурсних центрів, висвітлення успішних історій навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами.

Висновки. Модель функціонування інклюзивних ресурсних центрів в Україні враховує кращі закордонні та вітчизняні напрацювання і максимально залучає матеріальний та кадровий потенціал системи освіти. Вона задовольняє інтереси як батьків і дітей з особливими освітніми потребами, так і колективів педагогів, що безпосередньо працюють в інклюзивних класах. Фахівці інклюзивно-ресурсних центрів надають комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини з метою визначення особливих освітніх потреб, розроблення рекомендацій щодо програми навчання надання психолого-педагогічної допомоги. А як частина запланованого єдиного регіонального інформаційного ресурсного простору інклюзивно-ресурсний центр забезпечує інформаційно-координаційний супровід педагогічних працівників дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів із питань організації інклюзивного навчання і консультативно-психологічну допомогу батькам.

Перспективами досліджень у даному напрямі є вивчення міжнародного та вітчизняного досвіду організації системи психолого-педагогічної діагностики та супроводу дітей з особливими освітніми потребами, а також нових компетенцій фахівців інклюзивно-ресурсних центрів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Положення про інклюзивно-ресурсний центр : постанова Кабінету міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>.
2. Положення про ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 22 серпня 2018 р. № 617. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP180617.html.
3. Бугайчук А. Інклюзивна освіта в Україні: крок за кроком. *Директор школи. Шкільний світ* : журнал. 2019. № 3. С. 4–13.
4. Кашуба Л. Інклюзивна модель навчання: компетентнісний підхід. *Завуч. Усе для роботи*. 2019. № № 13–14. Вкладка.
5. Коврігіна Л. Формування готовності вчителя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2020. № 11. С. 10–16.
6. Моїсєєвко К. Соціально-психологічний супровід інклюзивної освіти. *Соціальний педагог*. 2019. № 11. С. 62–64.
7. Софій Н. Інклюзивні ресурсні центри: канадський досвід та українські реалії. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 1. С. 34–40.
8. Ткачук О. Діти з особливими освітніми потребами: діагностика і шляхи розвитку. *Завуч*. 2018. № 16. С. 8–12.
9. Чайко В. Ще раз про інклюзію. Думки та спостереження фахівців-практиків. *Дефектолог*. 2019. № 4. С. 4–8.

ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ІНКЛЮЗІЇ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

PRACTICAL PRINCIPLES OF INCLUSION OF CHILDREN WITH VIOLATIONS OF MENTAL DEVELOPMENT

У контексті сучасних освітніх тенденцій реформування освітньої політики в напрямі інклюзивної освіти надзвичайно важливим є усвідомлення комплексного підходу та гнучкості в допомозі дитині з психічними розладами, які безумовно пов'язані з порушеннями психічного розвитку на певних етапах онтогенезу.

Сьогодні в Україні загально прийнятим є намагання відповідати сучасним світовим стандартам у галузі розвитку соціальної політики, освіти, охорони здоров'я. З огляду на велику поширеність проблем психічного здоров'я в дітей і підлітків (за оцінками експертів щонайменше 13% осіб у віці до 15 років і 43% у віці 13–18 років мають проблеми з психічним здоров'ям), їхній вплив на якість життя й розвиток, самореалізацію дитини й підлітка, тенденцію до хронічного перебігу, інвалідизувальний потенціал і летальність (смерть від суїциду є однією з провідних причин смерті підлітків) ефективна система охорони психічного здоров'я дітей і підлітків є надзвичайно важливою.

У статті ми намагаємося проаналізувати практичні засади інклюзії дітей з порушеннями психічного розвитку, роль підготовки педагогічних працівників до роботи з цією категорією дітей в умовах інклюзивного й спеціального освітнього середовища.

На основі отриманих даних можна зробити висновок, що свідомий підхід, заснований на систематичному вивченні індивідуальних особливостей дитини та просвітницькій роботі в середовищі педагогічних працівників, забезпечує позитивну динаміку в диференційованій інклюзивній освіті дітей з розладами поведінки як в спеціальному, так і в загальноосвітньому середовищі. Найважливішими моментами, які забезпечують успіх, є ознайомлення педагогічних працівників з основами функціонально-поведінкового оцінювання, стратегіями поведінкової корекції (планом позитивного поведінкового втручання, поведінковими техніками, такими як поведінкові картки, плани й контракти, об'єднаними в систему заохочень і пенальті, що провадиться в школі й удома). Важливим моментом є адаптація навчального матеріалу, також і для тих дітей, що мають нормальний і високий інтелект.

Ключові слова: інклюзія, діти з порушеннями психічного розвитку, функціонально-поведінкове оцінювання, підготовка педагогічних працівників.

In the context of current educational trends in the reform of educational policy in the direction of inclusive education, it is extremely important to understand the integrated approach and flexibility in helping a child with mental disorders, which are certainly associated with mental disorders at certain stages of ontogenesis. Today, when in Ukraine it is generally accepted to try to meet modern world standards in the field of social policy, education, health care. Given the high prevalence of mental health problems in children and adolescents (according to experts, at least 13% of people under the age of 15 and 43% between the ages of 13–18 have mental health problems), their significant impact on quality of life and development, self-realization of the child and adolescent, tendency to chronic course, disabling potential and mortality (death from suicide is one of the leading causes of death of adolescents) an effective system of mental health of children and adolescents is extremely important.

The aim of the article is to analyze the practical principles of inclusion of children with mental disabilities, the role of training teachers to work with this category of children in an inclusive and special educational environment.

*Based on the obtained data, it can be concluded that a conscious approach based on the systematic study of individual characteristics of the child and educational work among teachers provides positive dynamics in differentiated inclusive education of children with behavioral disorders in both special and general education. The most important points that ensure success are the acquaintance of teachers with the basics of functional-behavioral assessment, behavioral correction strategies – a plan of positive behavioral intervention, behavioral techniques such as behavioral cards, plans and contracts, combined into a system of incentives and penalties at school and at home. An important point is the adaptation of educational material, also for those children who have a normal and high intelligence. **Key words:** inclusion, children with violations of mental development, functional and behavioral assessment, training of teachers.*

УДК 37.042.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.20>

Ферт О.Г.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи

Львівського національного університету імені Івана Франка

Постановка проблеми в загальному вигляді. У контексті сучасних освітніх тенденцій реформування освітньої політики в напрямі інклюзивної освіти надзвичайно важливим є усвідомлення комплексного підходу та гнучкості в допомозі дитині з психічними розладами, які безумовно пов'язані з порушеннями психічного розвитку на певних етапах онтогенезу.

Сьогодні в Україні загально прийнятим є намагання відповідати сучасним світовим стандартам

у галузі розвитку соціальної політики, освіти, охорони здоров'я [7]. З огляду на велику поширеність проблем психічного здоров'я в дітей і підлітків (за оцінками експертів щонайменше 13% осіб у віці до 15 років і 43% у віці 13–18 років мають проблеми з психічним здоров'ям), їхній вплив на якість життя й розвиток, самореалізацію дитини й підлітка, тенденцію до хронічного перебігу, інвалідизувальний потенціал і летальність (смерть від суїциду є однією з провідних причин смерті

підлітків) ефективна система охорони психічного здоров'я дітей і підлітків є надзвичайно важливою [4, с. 18–31].

Система послуг для дітей з порушеннями психічного розвитку в Україні має свої переваги, але також і певні недоліки, головним з яких є певна невідповідність сучасним провідним підходам у діагностуванні, медичному забезпеченні та психолого-педагогічному супроводі дітей з психічними розладами [3, с. 344–361]. Системі, незважаючи на серйозний поступ, все ще не вдається відповідати всім вимогам сучасних міжнародних стандартів [1].

Щоб змінити ситуацію на користь дитини з психічними розладами, потрібно перш за все зрозуміти необхідність міжвідомчої взаємодії, мультидисциплінарного підходу до побудови навчального процесу, залучення батьків на всіх етапах і рівнях комплексної допомоги дитині [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблему порушень психічного розвитку активно висвітлювали у своїх працях провідні вчені. Зокрема, теорію розвитку людини та її вищих психічних функцій (Л. Виготський, О. Леонт'єв, О. Лурія та інші); теорію функціональних систем (П. Анохін); положення про єдність психіки та діяльності (І. Бех, П. Гальперін, В. Давидов, Г. Костюк, С. Максименко, С. Рубінштейн та інші); теорію мовленнєвої діяльності, теорію про єдність законів психічного розвитку дитини з типовим і порушеним розвитком і специфічні закономірності порушеного розвитку (В. Бондар, Л. Виготський, Т. Власова, Р. Лалаєва, В. Лебединський, В. Лубовський, О. Лурія, Т. Сак, В. Синьов, Л. Фомічова, О. Хохліна, М. Шеремет, М. Ярмаченко); вчення про корекційну спрямованість навчання й виховання дітей із порушеннями психофізичного розвитку (Д. Азбукін, В. Баудіш, В. Бондар, Т. Власова, Л. Виготський, Т. Головіна, О. Граборов, І. Грошенко, І. Дмитрієва, Г. Дульнев, І. Єременко, Х. Замський, Л. Занков, М. Іпполітова, Д. Ісаєв, А. Капустін, К. Лебединська, Р. Лалаєва, І. Левченко, В. Лубовський, О. Мастюкова, С. Миронова, К. Островська.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Надзвичайно важливим моментом у розумінні сутності порушень психічного розвитку [8], необхідним для усвідомлення індивідуального та диференційованого підходу до таких дітей в освітньому процесі, є науковий підхід до діагностування й вибору стратегій допомоги дитині з особливими потребами, оскільки ми живемо в добу доказової медицини, психології та педагогіки, а проблема дітей з порушеннями психічного розвитку стосується саме цих галузей знань, які є нероздільні в забезпеченні якісної програми допомоги [5]. Тому важливо спиратися на критерії протоколів авторитетних організацій, зокрема Американської асоціації психіатрів (DSM-V, APA, 2013) і Національного інституту здоров'я та якості медичної допомоги Великобританії (NICE),

оскільки вони є найбільш поширеними та мають великий авторитет, адже розробляються професіоналами й за ними стоять масштабні й ретельні наукові дослідження. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) 50% психічних розладів, що спостерігаються протягом життя, починаються у віці до 14 років. Протоколи авторитетних організацій допомагають як фахівцям, так і користувачам зорієнтуватися щодо оптимальної програми втручань і всіх потрібних послуг, адже пропонують найбільш ефективні шляхи вирішення проблеми. Науково доведені рекомендації сприяють зростанню якості самих послуг, оскільки критична перевірка наукових теорій допомагає робити втручання більш безпечними й дієвими, а відтак підвищують їхню економічну ефективність [6]. Усі вищезазначені аспекти спрямовані на розвиток практичних засад включення дитини з порушеннями психічного розвитку до освітнього середовища. Застосування мультидисциплінарного підходу до вивчення й супроводу дитини, здійснення функціонально-поведінкового оцінювання, розроблення плану позитивного поведінкового втручання є надзвичайно важливими моментами в процесі комплексної підтримки дитини в умовах освітнього середовища. У цьому контексті надзвичайно важливою є своєчасна підготовка педагогічних працівників до роботи з дітьми з порушеннями психічного розвитку.

Мета статті. У своїй роботі ми намагалися проаналізувати практичні засади інклюзії дітей з порушеннями психічного розвитку, роль підготовки педагогічних працівників до роботи з цією категорією дітей в умовах інклюзивного та спеціального освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Нами було проаналізовано 316 анкет учителів, які працюють з дітьми в системі спеціальної й загальної освіти у Львівському регіоні, на Житомирщині й у місті Кривий Ріг. Серед респондентів – учителі, які проходили навчання й були ознайомлені з методами оцінювання й роботою з дітьми з порушеннями психічного розвитку, зокрема, з гіперактивністю й дефіцитом уваги та іншими розладами поведінки, та контрольна група фахівців, яка навчання не проходила, 162 – 51,4% та 154 – 48,6% відповідно. 578 дітей з розладами поведінки перебуває на навчанні в класах, які курують учителі, що заповнювали анкети, з них 283 дитини з офіційно встановленими діагнозами, з яких 193 дитини навчаються в системі спеціальної освіти (рис. 1–4).

Було запропоновано оцінити за десятибальною шкалою прогрес за наступними індикаторами:

- 1) загальний прогрес дітей з розладами поведінки в класі за останній навчальний рік;
- 2) прогрес у навчанні;
- 3) прогрес у поведінці;
- 4) залученість батьків до процесу оцінювання й планування;

Чи є у Вашому класі діти з гіперактивністю та дефіцитом уваги, або з іншими розладами поведінки?

316–відповідей

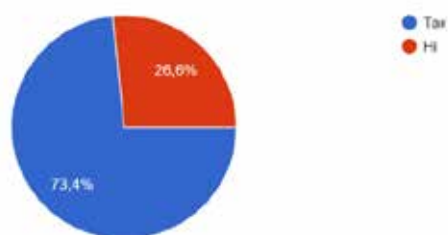


Рис. 1. Наявність дітей з розладами поведінки (порушеннями психічного розвитку)

Чи Ви відвідували тренінги з організації навчання дітей з порушеннями розвитку, зокрема з гіперактивністю та дефіцитом уваги?

316–відповідей

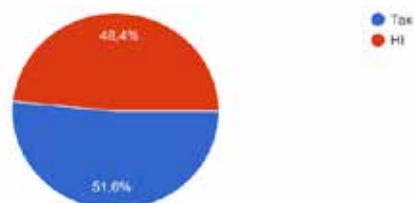


Рис. 2. Відвідування тренінгів

Чи діти з розладами поведінки знаходяться офіційно на інклюзивній формі навчання?

292–відповідей

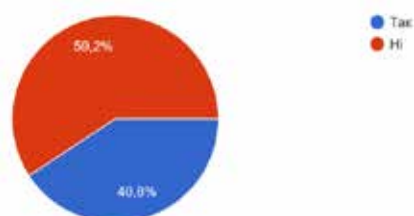


Рис. 3. Форма навчання

Чи у дітей з розладами поведінки у Вашому класі інтелект в межах норми?

300–відповідей

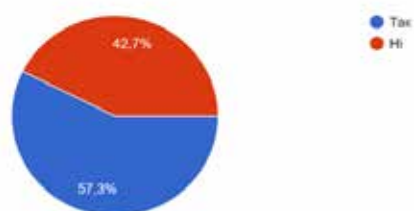


Рис. 4. Рівень інтелектуального розвитку

Результати опитування

Variable	Descriptive Statistics (Spreadsheet1.sta)				
	Valid N	Mean	Minimum	Maximum	Std.Dev.
Оцініть загальний прогрес дітей з розладами поведінки у класі за ост.навч.рік	316	5,348101	1,000000	10,00000	2,392919
Оцініть прогрес у поведінці таких дітей	316	5,231013	1,000000	10,00000	2,214050
Оцініть прогрес у навчанні таких дітей	316	5,360759	1,000000	10,00000	2,298981
Оцініть залученість батьків до процесу оцінювання та планування	316	5,509494	1,000000	10,00000	2,654120
Як можна оцінити продуктивність співпраці школа – дім	316	6,161392	1,000000	10,00000	2,722492
Наскільки відвідування навчальних семінарів допомогло Вам у роботі з такими дітьми	316	6,531646	1,000000	10,00000	2,758354
Наскільки покращилась уважність і зосередженість під час виконання завдання дитиною	316	5,582278	1,000000	10,00000	2,211701
Як Ви можете оцінити залученість дитини до позакласного життя школи	316	6,000000	1,000000	10,00000	2,688010
Як Ви можете оцінити самостійність дитини	316	5,034810	1,000000	10,00000	2,335793

- 5) продуктивність співпраці школа – дім;
 - 6) наскільки відвідування навчальних семінарів допомогло в роботі з дітьми з розладами поведінки;
 - 7) наскільки поліпшилась уважність і зосередженість під час виконання завдання дитиною;
 - 8) залученість дитини до позакласного життя;
 - 9) самостійність дитини.
- Усі показники визначалися за останній навчальний рік.

Респонденти зазначили, що відвідування навчальних семінарів є найбільш прогресивним показником (середнє значення – 6,53), також високий показник виявлений за індикатором продуктивності співпраці школа – дім (середнє значення – 6,16) і залученості дитини до позакласного життя (середнє значення – 6,00). Найнижчий результат – за показником самостійності дитини (середнє значення – 5,03); прогрес у навчанні оцінили незначно вище середнього рівня (значення – 5,23); загальний прогрес – 5,34, прогрес у поведінці – 5,36; залученість батьків до процесу оцінювання та планування – 5,50; показник поліпшення уважності й зосередженості під час виконання завдання – 5,58 (табл. 1).

Інструменти, що використовувалися: для проведення опитування використовувався інструмент google forms, для аналізу результатів – програма statistica 13.3.

Висновки. На основі отриманих даних можна зробити висновок, що свідомий підхід, заснований на систематичному вивченні індивідуальних особливостей дитини й просвітницькій роботі у середовищі педагогічних працівників, забезпечує позитивну динаміку у диференційованій інклюзивній освіті дітей з розладами поведінки як у спеціальному, так і в загальноосвітньому середовищі. Найважливішими моментами, які забезпечують успіх, є ознайомлення педагогічних працівників з основами функціонально-поведінкового оцінювання, стратегіями поведінкової корекції – планом позитивного поведінкового втру-

чання, поведінковими техніками, такими як поведінкові картки, плани та контракти, об'єднаними в систему заохочень і пенальті, що провадиться в школі й удома. Важливим моментом є адаптація навчального матеріалу, також і для тих дітей, що мають нормальний і високий інтелект.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Миронова С.П. Подолання упередженості щодо осіб з психофізичними порушеннями як шлях до суспільної та освітньої інтеграції. URL: [http://www. actualpce.at.ua/](http://www.actualpce.at.ua/).
2. Островська К.О. Психологічні особливості ставлення матерів до їх здорових дітей та дітей з обмеженими можливостями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Збірник наукових праць.* 2015. № 29. С. 213–219.
3. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В.М. Синьов. Київ: Леся, 2010. 779 с.
4. Синопис діагностичних критеріїв DSM-V та протоколів NICE для діагностики та лікування основних психічних розладів у дітей та підлітків. Львів : Видавництво Українського католицького університету, 2014. 112 с.
5. Ферт О.Г. Основні закономірності диференційованого підходу до дітей з порушеннями психічного розвитку в інклюзивному освітньому просторі. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).* Зб. наук. праць. 2018. Вип. 10.
6. Ферт О.Г. Сучасні підходи до проблеми порушень психічного розвитку у дітей / О.Г. Ферт. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія».* 2017. Вип. 34. С. 103–108.
7. Чопік О.В. Роль педагогів у становленні учнівських соціальних зв'язків в інклюзивному класі. Кам'янець-Подільський : Медобори. 2006, 2011. Вип. XVII : у 2 ч. Ч. 1. С. 171–178.
8. Шипицина Л.М. Інтеграція дітей с обмеженими можливостями здоров'я. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития.* 2004. № 2. С. 7–9.

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF ORGANIZATIONAL CULTURE TO FUTURE BORDER GUARD OFFICERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

У статті обґрунтовано педагогічні умови формування організаційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників. З урахуванням значення системи цінностей у діяльності організації та структури організаційної культури важливою педагогічною умовою формування організаційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників визначено активізацію їхнього ціннісно-мотиваційного ставлення до вивчення актуальних проблем організаційної культури. Детально охарактеризовано необхідність розвитку в курсантів здатності до командної роботи з огляду на специфіку діяльності Державної прикордонної служби як організації та її організаційної культури. Обґрунтовано значення тренінгу для формування навичок командної роботи та взаємодії. З урахуванням значення комунікації в організації і ролі комунікативних умінь у діяльності офіцера-прикордонника як керівника органу охорони державного кордону, а також того, що організаційна культура формується у процесі спілкування і сумісного вирішення проблем, важливою педагогічною умовою її формування визначено також розвиток у курсантів навичок професійної комунікативної взаємодії. У цьому зв'язку обґрунтовано необхідність використання потенціалу інтерактивних технологій навчання, зокрема інтерактивних технологій кооперативного і колективно-групового навчання, ситуативного моделювання та опрацювання дискусійних питань. Для відпрацювання в курсантів навичок прийняття рішень запропоновано використовувати потенціал навчальних завдань, аналізу управлінських (професійних) ситуацій та ділових ігор. Це зумовлено близькістю їхньої предметної сфери та операцій до практики професійної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників як керівників органу охорони державного кордону. З'ясовано, що, виконуючи подібні завдання, курсанти зможуть пізнати особливості та найважливіші закономірності управління організацією, вчитимуться координувати й регулювати групові процеси, поєднувати різні режими роботи, відпрацьовуватимуть необхідні стратегії і тактики професійної комунікації та прийняття управлінських рішень.

Ключові слова: організаційна культура, офіцер-прикордонник, цінності, охорона кордону, методи, педагогічні умови.

The article substantiates the pedagogical conditions for the formation of organizational culture to future border guard officers. Taking into account the importance of the value system in the activities of the organization and the structure of organizational culture, the activation of the value-motivational attitude to the study of current problems of organizational culture is determined as an important pedagogical condition for the formation of organizational culture to future border guard officers. Taking into account the specifics of both the activity of the State Border Guard Service as an organization and its organizational culture the necessity to develop the cadets' ability to work in team is given in detail. The importance of training for the formation of teamwork and interaction skills is substantiated.

Taking into account the importance of communication in the organization and the role of communicative skills in the activities of the border guard officer as the head of the state border protection body, as well as the fact that the organizational culture is formed in the process of communication and joint problem-solving, an important pedagogical condition for its formation is definitely also the development of skills of professional communicative interaction. In this regard, there is a need to harness the potential of interactive learning technologies, including cooperative and collaborative learning technologies, situation modelling and the processing of discussion issues.

To practice cadets' decision-making skills, it is proposed to use the potential of educational tasks, analysis of managerial (professional) situations and business games. This is due to the proximity of their subject area and operations to the practice of the professional activities of future border guard officers as heads of state border protection agencies. It is found out that, performing such tasks, the cadets can learn the features and the most important principles of managing the organization, learn to coordinate and regulate group processes, combine different modes of operation, and work out the necessary strategies and tactics of professional communication and managerial decision-making.

Key words: organizational culture, border guard officer, values, border protection, methods, pedagogical conditions.

УДК 355.23 :356.13:378 (043.3)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.21>

Борейчук Д.Г.,
ад'юнкту ад'юнктури
Національної академії
Державної прикордонної служби
імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сильна організаційна культура в наш час має велике значення для успішного виконання завдань, що стоять перед Державною

прикордонною службою України. Вона сьогодні є дієвим регулятором діяльності офіцерів, військовослужбовців, співробітників відповідно до цінностей, вимог і норм поведінки, прийнятих у правоохоронних органах. З огляду на це її формування слід

розглядати як стратегічний фактор ефективності службових відносин у прикордонному відомстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема формування організаційної культури майбутніх фахівців є предметом уваги представників педагогічної науки. Зокрема, В. Борщенко для формування організаційної культури майбутніх учителів фізичної культури в навчально-виховному процесі вищої педагогічної школи пропонує впровадити такі педагогічні умови: усвідомлення студентами основних засад наукової організації праці вчителя; оволодіння студентами засобами організації міжособистісної взаємодії учасників педагогічного процесу; розвиток у майбутніх учителів фізичної культури вмінь саморегуляції поведінки [1, с. 22]. На думку Ю. Бугаєвської, для формування корпоративної культури майбутніх фахівців необхідно, щоб вони опанували знаннями про вимоги, що висуваються до їхнього профілю з боку суспільства, про специфіку обраної професії, фахові обов'язки і функції тощо. Вчена пропонує також звернути увагу на змістовий аспект формування корпоративної культури, пов'язаний із добром, структуруванням та коригуванням змісту професійної підготовки [2, с. 74].

Т. Гельжинська вважає, що необхідно звертати увагу на формування у вищому навчальному закладі освітнього середовища, побудову навчального процесу на основі вимог роботодавців, стимулювання мотивації формування організаційної компетентності майбутніх фахівців, систематичний моніторинг сформованості організаційної компетентності [3, с. 30–32]. На думку А. Терещенко, організаційну культуру майбутнього вчителя початкових класів треба формувати через орієнтацію педагогічного процесу, слід звертати увагу на його суб'єктну позицію як носія загальнолюдських і культурних цінностей; забезпечувати міждисциплінарність навчальних курсів із психологічних і педагогічних дисциплін; упроваджувати спецкурси з формування організаційної культури, інтерактивні педагогічні технології, використовувати діалогові, комунікативно-діяльнісні та рефлексивні форми взаємодії суб'єктів педагогічного процесу та ін. [4, с. 199]. Б. Стещенко для розвитку організаційної культури пропонує формувати організаційно-мотиваційне становлення до організаційної культури, систему знань про організацію своєї діяльності, соціальні навички організації та ін. [5, с. 124].

Загалом учені пропонують звертати увагу на змістовий і технологічний аспект формування цієї професійно важливої властивості. Виокремлені вченими умови стосуються насамперед вибору змісту навчального матеріалу, методів та форм роботи, необхідних для формування організаційної культури майбутніх фахівців та відпрацювання комунікативних умінь.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Результати аналізу наукової літератури та стану підготовки майбутніх фахівців правоохоронних органів, військових формувань свідчать, що проблема організаційної культури не знайшла належного висвітлення в працях науковців. Потребують дослідження педагогічні умови формування організаційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі професійної підготовки.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є обґрунтування педагогічних умов формування організаційної культури в майбутніх офіцерів-прикордонників.

Методи дослідження. У статті використано окремі загальнонаукові та спеціальні методи теоретико-емпіричного дослідження, зокрема аналіз наукової літератури із проблеми, систематизація та узагальнення матеріалів.

Виклад основного матеріалу. Щодо першої умови формування організаційної культури офіцера-прикордонника, то враховано роль цінностей у структурі організаційної культури. Саме цінності, як зазначають дослідники (М. Елверсон [6], А. Brown [7], G. Hofstede [8] та ін.), є тим ядром, що визначає сутність організаційної культури. Цінності, що їх приймають усі члени організації, є найважливішою складовою частиною будь-якої організації. Вони проявляються в поведінці та мові представників організації, визначають вибір, що роблять її представники, рішення, які вони приймають. К. Гнезділова зазначає, що система цінностей є природним регулятором поведінки, інструментом управління діяльністю і відносинами між співробітниками. Організаційна культура, підкреслює дослідниця, – це інструмент управління за допомогою зовнішньої заданої системи цінностей, норм і правил поведінки, розробленої адміністрацією на основі місії і філософії організації, ефективних зразків поведінки [9, с. 56].

Щодо формування цінностей, то важливою є думка Г. Хеєта. Дослідник вказує, що цінності формуються протягом кількох етапів: «Спочатку – навчання, усвідомлення, інтеріоризація формувань корпоративної місії, основних принципів, зовнішніх атрибутів корпоративної культури. І тільки потім – екстеріоризація, впровадження нової корпоративної культури» [10, с. 162]. Цих поглядів дотримується і М. Матушкіна, зазначаючи, що формування цінностей здійснюється шляхом їхнього формулювання і запису, потім – ціннісного суб'єктного прийняття. Передача, розповсюдження, засвоєння і зберігання цінностей організації серед працівників, зазначає дослідниця, відбувається шляхом різноманітних заходів, що передбачають ознайомлення працівників із цінностями організації та вимогами її етичного кодексу. Серед заходів М. Матушкіна називає про-

ведення періодичних семінарів для співробітників [11, с. 107], а серед способів зберігання цінностей – різні друковані та електронні документи, що містять формулювання цінностей, у т. ч. етичні кодекси [11, с. 108].

З урахуванням цього можна стверджувати, що зміст навчання є базовим компонентом педагогічної системи формування організаційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників, тому що сформувати в них цінності, вміння й навички – складові частини організаційної культури – можна лише на основі відповідних знань. Знання як узагальнений досвід і результат пізнання дійсності (у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій) є першою ланкою для формування усіх складових частин організаційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників. Отже, з урахуванням значення системи цінностей у діяльності організації та структури організаційної культури (цінності є центральною складовою частиною організаційної культури, через систему цінностей регулюється людська діяльність) важливою педагогічною умовою формування організаційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників необхідно вважати активізацію ціннісно-мотиваційного ставлення курсантів до вивчення актуальних проблем організаційної культури офіцера-прикордонника.

Наступна педагогічна умова формування організаційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників стосується розвитку в курсантів здатності до навичок командної роботи. Необхідність цієї умови зумовлена специфікою ДПСУ як організації та її організаційної культури. Охорона державного кордону потребує узгоджених зусиль усіх підрозділів та сил. Органи охорони державного кордону вирішують завдання з охорони державного кордону в тісній взаємодії, постійно узгоджуючи свої дії та напрями діяльності. Від згуртованості прикордонних підрозділів, їхньої готовності допомагати один одному, спільно працювати заради досягнення мети залежить ефективність діяльності з охорони кордону.

Необхідно підкреслити, що командна праця є однією з важливих рис ефективної організації. К. Оттл та Г. Гертер зазначають, що за своєю суттю кожна організація є великою командою, тому створення команди – це життєва необхідність організації. Її переваги – інтегрованість, лояльність, ініціативність, відповідальність і креативність [12, с. 7]. Ознаками команди К. Оттл та Г. Гертер називають готовність прийти на допомогу та взаємну підтримку, інтерес і повагу членів команди один до одного, ефективні канали передачі інформації [12, с. 18]. Важливими передумовами для ефективної і належної роботи в команді, на думку К. Оттл та Г. Гертер, є конструктивне ставлення, позитивні уявлення про людей, відповідна культура комунікації, відповідальне керівни-

цтво і підтримка, чітко окреслена сфера відповідальності та розподіл праці [12, с. 21].

Велике значення для формування навичок командної роботи та взаємодії має тренінгова форма навчання. Саме тренінг допомагає розвинути навички сприйняття, відкритість своїм почуттям і думкам інших, тобто більш точне розуміння свого власного Я та Я інших. Майбутні фахівці мають можливість глибше усвідомити відповідальність за себе і за інших, змінити рольові стереотипи, навчитися відкрито висловлювати свої почуття, приймати себе такими, якими є на цей момент, що передбачає розвиток самоповаги й прийняття інших. Особливо велике значення мають контакти, міжособистісна відкритість, уміння спілкуватися більш відкрито й відверто, поглиблення співробітництва з іншими членами групи, розуміння того, що кожен з учасників тренінгу може досягти успіху тільки в контакті з іншими [13, с. 179–180].

Наступна педагогічна умова стосується значення комунікацій у діяльності прикордонного відомства та загалом в організації. У цьому випадку важливою є думка К. Гнезділової про те, що ефективні комунікації сприяють підвищенню показників діяльності організації, рівня задоволення працівників працею, формують відчуття причетності до роботи організації. Комунікації усередині будь-якої організації сприяють формуванню, управлінню й розвитку корпоративної культури [9, с. 97].

К. Оттл та Г. Гертер називають культуру відкритої комунікації центральним моментом і, в кінцевому рахунку, ключем до виховання високого командного духу. Серед комунікативних умінь для діяльності в команді, зазначають К. Оттл та Г. Гертер, важливе значення мають уміння забезпечувати регулярний потік інформації, однозначно пояснювати/передавати зміст завдань, висловлюватися зрозуміло і ясно, структурувати бесіду, конструктивно спілкуватись, орієнтуючись на мету [12, с. 44]. На значення спілкування для згуртування колективу, а відповідно, і передачі організаційних цінностей, вказував і В. Сухомлинський: «Багатство, краса, емоційна глибина, духовна повнота, ідейна насиченість спілкування є тією сферою життя колективу, в якій відбувається самопізнання й самовиховання... Завдання виховання колективу – зробити це спілкування таким, щоб воно облагороджувало особистість, відточувало її моральну красу, щоб від спілкування з товаришами людина відчувала радість, непереборне прагнення бути разом з людьми» [14, с. 455].

Окремо слід вказати на значення комунікації в діяльності офіцера – керівника органу охорони державного кордону. У його професійній діяльності дуже частими є міжособистісні контакти та спілкування як важливий засіб вирішення професійних завдань і проблем. Багато завдань з охорони та захисту державного кордону потребують

узгоджених рішень та координації зусиль. По суті, вся діяльність офіцера-прикордонника має чітко виражений комунікативний характер, передбачає постійні міжособистісні комунікації. Саме тому діяльність офіцера-прикордонника як представника команди потребує розвинених комунікативних навичок та вмінь взаємодії.

Для розвитку навичок міжособистісної взаємодії та комунікації сьогодні першочергове значення має використання потенціалу інтерактивних технологій навчання. Це можуть бути інтерактивні технології кооперативного навчання, інтерактивні технології колективно-групового навчання, технології ситуативного моделювання та технології опрацювання дискусійних питань [15, с. 40]. Зазначені інтерактивні методи, як підкреслюють О. Пометун, Н. Побірченко, Г. Коберник, О. Комар, Т. Торчинська [15, с. 10], допомагають налагоджувати співробітництво між тими, хто навчає, і тими, хто навчається, будувати конструктивні відносини у групі, визначати своє місце в ній, розв'язувати конфлікти, досягати компромісів, налагоджувати діалог, знаходити спільне розв'язання проблеми. В організації інтерактивні техніки дають можливість осмислити зміст та значення тих чи інших психолого-управлінських феноменів, їхню роль у діяльності організації, сприяють аналізу сутності організації, допомагають визначити конкретні напрямки та шляхи вирішення проблем, які виникають в діяльності організації [16, с. 61].

Отже, з урахуванням значення комунікації в організації і ролі комунікативних умінь у діяльності офіцера-прикордонника як керівника органу охорони державного кордону, а також того, що організаційна культура формується у процесі спілкування і сумісного вирішення проблем, наступною педагогічною умовою формування організаційної культури слід вважати застосування сучасних діалогічних форм, методів та інтерактивних технологій навчання для розвитку в курсантів навичок професійної комунікативної взаємодії.

Щодо наступної педагогічної умови формування організаційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників – розвитку умінь і навичок управлінського рішення та лідерства – то необхідно вказати на те, що офіцер-прикордонник є керівником органу охорони державного кордону. Основними завданнями офіцера-прикордонника як керівника органу охорони державного кордону в контексті формування ефективної організаційної культури є консолідація усіх сил колективу, інтелекту, здібностей, енергії та ентузіазму; налаштування ритмічної роботи у всіх відділах чи відділеннях прикордонної служби; формування необхідних робочих відносин у прикордонному колективі; створення належного соціально-психологічного клімату для ефективного вирішення завдань з охорони кордону.

Для відпрацювання в курсантів навичок прийняття рішень учені насамперед пропонують використовувати потенціал навчальних завдань. Г. Атанов підкреслює, що в сучасному розумінні «знати» означає за допомогою знань здійснювати певну діяльність, а не лише пам'ятати певні знання [17, с. 14]. Дослідник вважає, що «в навчальній діяльності виконання завдань – це не мета, а засіб досягнення цілей, формування способу дій» [17, с. 24]. Значення аналізу управлінських (професійних) ситуацій для формування організаційної культури, на думку Н. Карамушки, зумовлене тим, що ефективність управління будь-якою організацією в сучасних умовах значною мірою визначається процесами прийняття керівником управлінських рішень [16, с. 137]. Для підготовки керівників до ефективного прийняття управлінських рішень Н. Карамушка пропонує також використовувати потенціал ділових ігор.

Загалом значення професійно-орієнтованих ситуативних завдань зумовлено близькістю їхньої предметної сфери та операцій до практики професійної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників як керівників органу охорони державного кордону. Виконуючи подібні завдання, курсанти зможуть пізнати особливості та найважливіші закономірності управління організацією, вчитимуться координувати й регулювати необхідні процеси, поєднувати різні режими роботи, відпрацювати необхідні стратегії і тактики професійної комунікації та прийняття управлінських рішень.

Висновки. Важливими умовами формування організаційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників є активізація їхнього ціннісно-мотиваційного ставлення до вивчення актуальних проблем організаційної культури офіцера-прикордонника; розвиток здатності та навичок командної роботи шляхом впровадження соціально-психологічного тренінгу; застосування сучасних діалогічних форм, методів та інтерактивних технологій навчання для розвитку в курсантів навичок професійної комунікативної взаємодії; розвиток організаційних умінь і навичок прийняття управлінських рішень та лідерства шляхом поетапного впровадження в освітній процес ситуативних завдань професійного спрямування з ускладненням їх змісту на кожному курсі навчання.

Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі є експериментальна перевірка педагогічних умов формування організаційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Борщенко В.В. Упровадження педагогічних умов формування організаційної культури майбутніх учителів початкової ланки освіти. *Наука і освіта*. 2014. № 8. С. 21–24. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_8_6 (дата звернення: 15.01.2020).

2. Бугаєвська Ю.В. Теоретичне обґрунтування технології формування корпоративної культури майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі у процесі професійної підготовки. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. Одеса : ПНПУ ім. К.Д. Ушинського. 2012. № 3-4. С. 71–75. (дата звернення: 12.06.2020).
3. Гельжинська Т.Я. Педагогічні умови формування організаційної компетентності майбутніх учителів технологій. *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 8(177). С. 29–32.
4. Терещенко А.О. Концептуальні засади формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Сер.: Педагогічні науки. 2014. Вип. 120. С. 196–201. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2014_120_61 (дата звернення: 15.01.2020).
5. Стешенко Б.В. Дидактична модель формування організаційної культури майбутнього вчителя технологій. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Сер.: Педагогічні науки. 2015. Вип. 28. С. 121–127. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgpru_2015_28_18 (дата звернення: 15.01.2020).
6. Элвессон М. Организационная культура / пер. с англ. Харьков : Гуманитарный Центр, 2005. 460 с.
7. Brown A. Organizational culture. London : Pitman Publishing, 1995. 270 p.
8. Hofstede G., Hofstede G. J., Minkov M. Cultures and organizations: software of the mind. London; New York : McGraw-Hill, 1991. 561 p.
9. Гнезділова К. М. Корпоративна культура викладача вищої школи: навч.-метод. посіб. Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2013. 124 с.
10. Корпоративна культура : навч. посіб. / під заг. ред. Г. Л. Хаєта. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 150 с.
11. Організаційна поведінка : навч. посіб. для студентів денної та заочної форм навчання спеціальності «Менеджмент організацій» / уклад.: М.В. Матушкіна. Старобільськ, 2016. 200 с.
12. Оттл К., Гертер Г. Работа в команде. Как подобрать и организовать эффективную команду / пер. с нем. Харьков : Изд-во Гуманитарный центр. 2018. 192 с.
13. Мельничук І.М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій : моногр. Тернопіль : Економічна думка, 2010. 326 с.
14. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. *Вибрані твори: в 5 т.* Київ: Рад. шк, 1976. Т. 1. 654 с.
15. Інтерактивні технології: теорія та методика: посіб. для викл. / О.І. Пометун, Н.С. Побірченко, Г.І. Коберник, О.А. Комар, Т.А. Торчинська. Київ-Умань, 2008. 94 с.
16. Технології роботи організаційних психологів : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / за наук. ред. Л.М. Карамушки. Київ : Фірма «ІНКОС», 2005. 366 с.
17. Атанов Г.А. Знання як засіб навчання : навч. посіб. Київ : Кондор, 2008. 236 с.

ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

AN ORGANIZATION OF DISTANCE LEARNING WITH USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES FOR FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Автор визначає особливості впровадження дистанційних технологій навчання у процесі організації самоосвітньої підготовки вчителів початкової школи. Проведений теоретичний аналіз наукових розвідок за проблемою, дозволив встановити, що використання дистанційних технологій навчання у системі вузівського викладання активізує навчально-пізнавальну діяльність студентів ЗВО, створює сприятливі умови для їх продуктивної самостійної роботи з орієнтуванням на практичне застосування набутих знань, умінь, навичок.

На підставі викладеного матеріалу встановлено, що на відміну від традиційної практики організації самостійної роботи у ЗВО запропонований підхід на основі дистанційних технологій навчання сприяє підвищенню продуктивності самостійної роботи майбутніх вчителів початкової школи, дозволяє набутти важливі особистісні та професійні якості, зокрема самоосвітню компетентність, креативне мислення.

Метою дослідження було висвітлення основних системних компонентів дистанційного навчання, нормативно-правове забезпечення навчання на відстані в Україні та переваги й недоліки впровадження дистанційних технологій у процес професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів. Дослідження ґрунтується на аналізі сучасної науково-педагогічної літератури з питань дистанційної освіти та власних напрацювань. У роботі обґрунтовано потребу в систематичному підвищенні кваліфікації вчителів незалежно від їхньої спеціалізації в умовах інформатизації освіти. Схарактеризовано науково-теоретичні основи та основні принципи побудови дистанційного навчання як педагогічної технології.

Вважаємо, що матеріали дослідження стануть у нагоді майбутнім учителям початкових класів, а також усім, хто цікавиться питаннями розвитку дистанційної освіти.

Ключові слова: дистанційне навчання, Smart-комплекс, змішане навчання,

навчальна дисципліна, Інтернет, Microsoft Word, Web-сайт, Web-сторінка.

The author defines the peculiarities of the introduction of distance learning technologies into the process of organizing self-education of teachers of primary school. The conducted theoretical analysis of scientific researches on the problem, made it possible to establish that the use of distance learning technologies in the system of university teaching activates the educational and cognitive activity of students of Establishments of Higher Education, creates favorable conditions for their productive independent work with focus on the practical application of the acquired knowledge, skills.

Based on the presented material, it is found that, unlike the traditional practice of organizing independent work in the Establishments of Higher Education, the proposed approach based on distance learning technologies helps to increase the productivity of independent work of future elementary school teachers, allows to acquire important personal and professional qualities, including self-education competence, creativity.

The aim of the study was to highlight the main system components of distance learning, the legal support of distance learning in Ukraine, and the advantages and disadvantages of introducing distance technology into the professional training of future primary school teachers. The research is based on the analysis of modern scientific and pedagogical literature on distance education and own work. The work substantiates the need for systematic professional development of teachers, regardless of their specialization in the conditions of informatization of education. The scientific-theoretical foundations and the basic principles of the construction of distance learning as pedagogical technology are characterized. We suppose that the materials of the study will be useful for future primary school teachers, as well as for anyone interested in the development of distance education.

Key words: distance learning, Smart Complex, blended learning, an educational discipline, Internet, Microsoft Word, Web site, Web page.

УДК 37.018.43:004:378.011.3-051:373.3
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.22>

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 у загальному вигляді.

Популярність отримання вищої освіти дистанційно неухильно зростає. За даними на 2019 рік, кількість тих, хто здобував вищу освіту дистанційно (онлайн), становила до семи мільйонів по всьому світу, що вдвічі більше, ніж за даними на 2005 рік.

Попри успішну світову практику отримання вищої освіти шляхом дистанційного навчання, вітчизняні заклади вищої освіти (ЗВО) не поспішають впроваджувати його у свою діяльність. Сьогодні в Україні незначно більше десятка закладів вищої освіти, що готові навчати тих, хто навчається, дистанційно, та й то не з усіх спеціальностей.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.

В епоху комп'ютерних технологій, коли практично всі зв'язки перекочували в онлайн-простори, не користуватися технічними благами та новинками для навчання – просто нечувана дурість. Саме онлайн відбувається основний процес взаємодії тих, хто навчається, та викладачів закладу вищої освіти. Щоб отримувати інформацію та завдання у процесі навчання тому, хто навчається, достатньо користуватися найпростішим програмним забезпеченням, яке до того ж абсолютно безкоштовне – електронна пошта, месенджери, комунікаційні Інтернет-майданчики для вебсеінарів та онлайн-майстер-класів.

Мета статті – показати можливості організації дистанційного навчання з використанням інформаційних технологій для майбутніх вчителів початкової школи

Виклад основного матеріалу. Історія розвитку дистанційного навчання ділиться на три етапи, в які входять покоління з наявністю, відсутністю зворотного зв'язку чи його багатосторонністю, кожний з яких складається з різних поколінь засобів інформації, що обмежені певними проміжками часу.

Перший етап (1836–1950 р.р.) – *кореспондентське навчання.* Навчання, за якого переважає односторонній зв'язок, і воно схоже на самонавчання: кореспондентське навчання, навчання з використанням односторонніх радіо- і теле-трансляцій, аудіо- і відеозаписів тощо. Цей період почався у 1836 р., коли вперше кореспондентське навчання було запроваджене у Лондонському університеті, та збігається, на думку німецького вченого О. Петера, з початком індустріалізації суспільства. У своїй теорії індустріалізації викладання він стверджує, що з багатьох поглядів традиційне, усне, групове навчання було доіндустріальною формою навчання. Тобто кореспондентське навчання не могло існувати перед індустріальною ерою. Воно розпочалося приблизно у 1850 році. Не випадково, що кореспондентське навчання та індустріалізація суспільства з'явилися приблизно одночасно, тому що вони внутрішньо пов'язані. Тодішнє дистанційне навчання було неможливим без відносно швидкого та регулярного поштового обслуговування і транспортної системи: перші залізничні мережі і перші кореспондентські школи засновані приблизно в один і той же час.

Цей етап відомий такими подіями, як створення спільноти заочного навчання стенографії у 1843 р. "Phonographic Correspondence Society" (навчалися усі бажаючи безкоштовно), заснування Інституту заочного навчання в Росії у 1850 р., Берлінського інституту, який дистанційно навчав іноземних мов.

На початку 1850-х р. і до кінця століття у Німеччині та в Скандинавських країнах були відкриті школи заочного навчання іноземним мовам та бухгалтерії.

У 1889 р. університет McGill (Монреаль, Квебек) оголосив про відкриту навчальну програму поштою. Ця програма була розрахована для викладачів, які з відповідних причин не змогли з'явитися на курси підвищення кваліфікації. Взагалі, становлення цієї форми навчання в Канаді зумовлено географічними особливостями країни. Багато хто не міг добиратися до навчальних закладів через гори та прірви. Крім того, процент сільського населення в Канаді дуже великий, і навіть ті, хто проживав поблизу навчального закладу, не міг залишити господарство.

Пізніше кореспондентське навчання доповнилося використанням нових засобів інформації: радіо у 1930-х, телебаченням у 1950-х рр., а також мультимедіа, які характерні на той час переважно одностороннім зв'язком між студентом, викладачем, навчальним закладом, навчальними матеріалами, але успішно використовуються дотепер.

Другий етап (1950–1970 р.р.) – *кейс навчання.* Навчання, за якого переважає двосторонній зв'язок: навчання через телефон, інтерактивні відео, радіо- і телетрансляції, мультимедіа, комп'ютерні програми, електронна пошта, факс.

У 1965 р. Вісконсінський університет розпочав курси для медиків за допомогою телефонного зв'язку.

У 1969 р. з'являється Відкритий університет Великобританії, який розпочав другий етап у розвитку дистанційного навчання. Створюються перші системи дистанційного навчання.

Цей етап характеризується розвитком радянської системи заочного (кореспондентського) навчання, яка бере свій початок з 1920-х рр., коли було створено ряд заочних відділень при політехнічних і педагогічних інститутах.

У середині 1960-х рр. у СРСР нараховувалося 11 заочних вищих навчальних закладів, а заочних відділень у сотні інститутів. Радянська система заочної освіти була першою державною системою дистанційного навчання, яка випустила за час свого існування мільйони дипломованих спеціалістів та була розповсюджена в інших країнах соціалістичного простору.

Аналізуючи історію розвитку дистанційного навчання, радянське заочне навчання вважається попередником третього покоління кореспондентського ДН, яке бере свій початок з закладів Відкритого університету Великобританії.

Таким чином, другий етап розпочався з початком інформатизації суспільства і триває до тепер.

Третій етап (1970–1990 р.р.) – *трансляційне навчання.* Навчання, за якого переважає багатосторонній зв'язок між студентом, викладачем, освітнім закладом і навчальними матеріалами. Такий зв'язок став можливим із використанням Інтернет, високошвидкісних ліній зв'язку, сучасного апаратного і програмного забезпечення, завдяки яким стали можливими аудіо, відео-, телеконференції, форуми, електронні бесіди (chats) та інше.

Покращився контакт між студентами і викладачами, між самими студентами в тому ж курсі чи програмі. Технології викладання стали гнучкими в часі, місці перебування і в просторі. Комп'ютерний зв'язок з використанням автоматизованих систем відповіді; доступ університетського порталу до процесів і ресурсів навчального закладу. Змінні кошти ВНЗ, які витрачаються на створення навчальних матеріалів, соціальні потреби, дослідження, адміністративні витрати та інше, дорівнюють нулю.

Згідно з Положенням про дистанційне навчання № 466 від 25.04.2013 р. під дистанційним навчанням розуміється процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається індивідуально в основному за взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу в спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій у закладах післядипломної освіти або структурних підрозділах вищих навчальних закладів, наукових і освітньо-наукових установ, що здійснюють післядипломну освіту [3].

На сучасному етапі освіта в ВНЗ визначається високою інтеграцією інформаційно-комунікативних технологій в процес навчання, які дозволяють перетворити форми і методи традиційного підходу до навчання і інтенсифікувати процес навчання.

За останній час модель змішаного навчання стає все більш популярна у ВНЗ України. Змішане навчання не є новим терміном, його використовують вже протягом п'ятнадцяти років. Попри зростаючий інтерес викладачів університетів до цієї форми навчання, до цього часу немає єдиного розуміння до трактування терміна «змішане навчання» (blended learning). Є різні інтерпретації цього поняття, проте суть змішаного навчання зводиться до того що, воно являє собою раціональне поєднання традиційної та електронної форм навчання, що дозволяє використовувати їх найсильніші сторони і мінімізувати слабкі.

Змішане навчання – це освітня концепція, в рамках якої навчання поєднує традиційну форму навчання і сучасні інформаційно-комунікативні технології, що дозволяє йому контролювати час, місце, темп і спосіб вивчення матеріалу.

На цей час вже існують і апробуються різноманітні моделі змішаного навчання, тому основною проблемою стає відібрати і систематизувати необхідний контент, який відповідає вимогам програми, рівню знань студентів і використовувати цей матеріал у тій моделі, яка найбільш підходить викладачеві. Багато викладачів відчувають труднощі під час складання курсу за змішаним навчанням, особливо ті, хто не має достатньої теоретичної підготовки і практики.

Змішане навчання – це оптимальний спосіб заощадити час викладача і при цьому відповідати потребам кожного слухача. Ця форма навчання поєднує різні технології: слухачі займаються з викладачем, щось вивчають онлайн, іноді використовують комбіновані форми отримання знань. При цьому слухач сам контролює темп, ритм, характер навчання, вибирає час для навчання, він не «випадає» з навчального процесу ні під час хвороби, ні в інших випадках.

Насамперед потрібно з'ясувати моменти доцільності звертання до дистанційної освіти у початковій школі. Найчастіше це трапляється,

коли учень пропустив заняття з поважної (або не зовсім) причини, тривалий час відсутній через хворобу. Для цього разу краще підходить навчальне середовище дистанційного навчання [10], де матеріал розміщують учителі-методисти, які мають великий досвід у викладанні. Крім того, наявність декількох альтернативних курсів від різних учителів дасть можливість учневі обрати простіший і доступніший спосіб викладу матеріалу.

Коли матеріал мають вивчати діти одного класу, то краще, щоб увесь матеріал розробляв один учитель і викладав на своєму сайті. Такі випадки притаманні періоду карантинів під час епідемії грипу чи інших захворювань у зимову пору. Тоді вчитель готує зразки завдань для самостійного виконання вдома та надає певні рекомендації щодо вивчення конкретного теоретичного матеріалу.

На заняттях з комп'ютерної підготовки рекомендуємо обов'язково розглянути такі теми: «Розробка навчальної документації засобами текстового редактора Microsoft Word», де розглянути та навчитися створювати конспекти уроків відповідно до норм оформлення як методичних (наявність основних етапів уроку, опис дій учнів і вказівок до завдань), так і інформаційно-документаційних (таких як поля документа, вирівнювання, шрифт і розмір букв, використання малюнків у тексті).

Тема «Мережа Інтернет» має дати майбутнім учителям початкової школи такі знання та вміння як: загальні поняття про глобальну мережу, Web-сайт і Web-сторінка, адреса Інтернет-ресурсу, браузер, закладки та журнал, менеджер звантажування та файлообмінники. Окремо бажано виділити розділ «Створення Web-сайту», де розкрити методи створення сайтів з використанням спеціального програмного забезпечення, а також використання конструктора сайтів на безкоштовних серверах типу narod.ru, ucoz.ua. Крім того, бажано розглянути технологію обслуговування (адміністрування) сайту.

Тему про Інтернет можна розширити розділом «Інтернет-технології та сервіси». В ній потрібно розглянути такі питання, як електронна пошта, Skype, відеоконференції та вебінари (поняття та способи організації).

Висновки. З власного досвіду спілкування з учителями початкової школи рекомендуємо також увести в процес початкової підготовки предмет або спецкурс (можна як окрему велику тему в предметах методики) для підготовки до використання комп'ютерних технологій. Мається на увазі потреба в поясненні та практичній апробації усього процесу підключення комп'ютерної техніки до супроводжувальної техніки – до проєктора та телевізора. Звернути увагу на особливості налаштувань для різних видів відеокарт і способів підключення через різні види з'єднувальних мереж [5].

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гаврілова Л. Система формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій. Київ, 2014.
2. Демида Б. Системи дистанційного навчання: огляд, аналіз, вибір. *Вісн. Нац. ун-ту «Львів. Політехніка»*.
3. Муковіз О. Особливості організації дистанційного навчання у системі неперервної освіти вчителів початкової школи. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди»*. Педагогіка. Психологія. Філософія, 28(2), 211–218. 2013. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gvrdpu_2013_28_2_42.
4. Національна освітня електронна платформа. Концепція забезпечення здобувачів середньої освіти е-підручниками та іншими електронними освітніми ресурсами. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2018/02/15/BROSHURE_CONCEPT_E-BOOK.pdf.
5. Осадчук С.Ю. Система дистанційної освіти в початковій школі: вимоги до підготовки майбутніх учителів. *Комп'ютаційна педагогіка: психолого-педагогічні проблеми, пошуки, рішення:* матеріали Регіональної науково-практичної конференції (14–15 травня, 2013 р.) / Під заг. ред. М.Г. Коляди. Інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників (м. Донецьк) Університету менеджменту освіти. Донецьк : ІПОІППУМО, 2013. С. 107–113.
6. Рыбалко Е. В. Сравнительный анализ дидактических принципов традиционного и дистанционного образования. *Материалы II Международной конференции «Интернет, образование, наука 2000»*. (С. 161–163). Винница, 2000.
7. Grossberg S. Competitive learning: From interactive activation to adaptive resonance. *Cognitive Science* 11/1987, p.23–63. URL: <http://www.cns.bu.edu/Profiles/Grossberg/2>.
8. Hopfield J.J. Neural networks and physical systems with emergent collective computational abilities, *Proceedings of National Academy of Sciences*, vol. 79 no. 8 pp. 2554–2558, April 1982.
9. Li, L. Y., Chen, G. D., & Yang, S. J. Construction of cognitive maps to improve e-book reading and navigation. *Computers & Education*, 2013. 60(1), 32–39.
10. On-line система дистанційної підтримки навчання у школах, ліцеях та гімназіях України. Освітній ресурс. URL: <http://disted.edu.vn.ua/>.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДІЛОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

THE USE OF TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN THE STUDY OF BUSINESS UKRAINIAN IN HIGH SCHOOL

Нова концепція вищої освіти базується на активності студента, його участі в навчальному процесі, формуванні ключових компетентностей, які необхідні йому для життя і успішної професійної діяльності. Серед згаданих компетентностей слід згадати знання рідної мови (грамотність). Наскрізним умінням є розвинене критичне мислення.

Стаття присвячена проблемі використання технологій критичного мислення на заняттях з ділової української мови зі студентами різних спеціальностей ВНЗ. Критичне мислення – це складний психічний процес, пов'язаний із аналізом та оцінкою інформації, формулюванням висновків та прийняттям рішень. Воно дозволяє людині бачити свої помилки, враховувати слабкості, бути справедливим в оцінках та наполегливим у пізнанні. Розвиток критичного мислення починається з виявлення проблеми, а завершується складанням плану дій.

Застосування технологій розвитку критичного мислення у вищій школі підвищує мотивацію студентів до отримання нових знань та формування навичок, розвивають самостійність. Цей процес включає три стадії: виклику, осмислення і рефлексії. На цих стадіях можна використовувати різні прийоми: «Куб», «Фішбоун», «Мозкова атака», «Вірно – не вірно» та інші. Під час роботи з текстами на заняттях з української мови рекомендується застосовувати ІНСЕРТ. «Дерево припущень» дозволяє з різних боків розглянути питання про шляхи розвитку усного та писемного мовлення, досягнення успіху на ділових переговорах. «Зигзаг» та ігрові технології необхідні для більш детального вивчення окремих тем з ділової української мови. Прийом «Кластер» дозволяє систематизувати знання та встановити зв'язки між поняттями та явищами при дослідженні стилів мови, груп документів, переліку вимог до тексту документа. Правильна організація заняття з вивчення теми «Фразеологія», яке включає стадії виклику, осмислення та рефлексії, забезпечує налагодження міжпредметних зв'язків, активну діяльність та взаємодію студентів, глибше вивчення теми, більш міцне її запам'ятовування.

Студоцентристський та компетентнісний підходи в сучасній концепції вищої освіти, а також необхідність розвитку критичного мислення студентів відповідають вимогам часу і актуальним змінам у світі. Курс ділової української мови дає широкі можливості для систематичного застосування різноманітних методів та прийомів розвитку критичного мислення, активності та самостійності, індивідуальних здібностей кожної особистості.

Ключові слова: вища школа, вища освіта, ключові компетентності, критичне мислення, технології розвитку критичного мислення, активність і самостійність

студентів, ділова українська мова, грамотність.

The new concept of higher education is based on the student's activity, his participation in the educational process, the formation of key competencies that he needs for life and successful professional activity. Among the mentioned competencies should be mentioned knowledge of the native language (literacy). A critical skill is a developed critical thinking.

The article is devoted to the problem of using critical thinking technologies in business Ukrainian language classes with students of different specialties of higher education.

Critical thinking is a complex mental process involving the analysis and evaluation of information, the formulation of conclusions, and decision-making. It allows a person to see their mistakes, take into account weaknesses, be fair in assessments and persistent in cognition. The development of critical thinking begins with identifying the problem and ends with drawing up an action plan.

The use of technologies for the development of critical thinking in higher education increases the motivation of students to acquire new knowledge and skills, develop independence. This process includes three stages: challenge, comprehension and reflection. At these stages, you can use different techniques: "Cube", "Fishbone", "Brainstorming", "True – False" and others. It is recommended to use INSERT when working with texts in Ukrainian language classes. The "tree of assumptions" allows us to consider from different angles the ways of developing oral and written speech, achieving success in business negotiations. "Zigzag" and game technologies are necessary for a more detailed study of certain topics in the business Ukrainian language. Reception "Cluster" allows you to systematize knowledge and establish links between concepts and phenomena in the study of language styles, groups of documents, a list of requirements for the text of the document. Proper organization of the lesson on the topic of "Phraseology", which includes stages of challenge, comprehension and reflection, provides the establishment of interdisciplinary links, active activity and interaction of students, deeper study of the topic, stronger memorization.

Student-centered and competency-based approaches in the modern concept of higher education, as well as the need to develop students' critical thinking meet the requirements of the time and current changes in the world. The course of business Ukrainian provides ample opportunities for the systematic application of various methods and techniques for the development of critical thinking, activity and independence, individual abilities of each individual.

Key words: higher school, higher education, key competencies, critical thinking, technologies of critical thinking development, activity and independence of students, business Ukrainian language, literacy.

УДК 372.881.1

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.23>

Вихор В.Г.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри української мови

та культури

Національного авіаційного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді. Реформування системи вищої освіти спрямовано на перенесення уваги на студента як особистість з власними потребами, здібностями, вподобаннями, прагненнями, як суб'єкта навчального процесу. Проста передача знань від викладача до студента з подальшим їх відтворенням більше не цікава та не актуальна. Освіта має базуватись на активності студента, він має будувати власну траєкторію навчального процесу, яка буде включати як співпрацю з викладачами, так й інтеракцію з іншими студентами, а також наполегливу самостійну роботу. Сучасна людина розуміє, що все навколо змінюється дуже швидко, постійно розвиваються та вдосконалюються інформаційно-комп'ютерні технології, відбуваються інтеграційні процеси між країнами світу, підвищуються вимоги до випускників вищих навчальних закладів, до спеціалістів. Щоб бути успішним, треба постійно розвивати ключові уміння та навички, в тому числі, навички інтелектуальної праці. Потрібно бути відкритим для нового, оновлювати свої знання, розвивати нові види мислення. І освіта має реагувати на такі потреби часу і суспільства. Серед ключових освітніх компетентностей, які зазначені в Європейській довідковій рамці 2018 року, згадуються грамотність (вільне володіння рідною мовою), особистісна, соціальна, компетентність, уміння вчитись та інші. Наскрізним умінням, яке потрібно у будь-яких життєвих чи професійних ситуаціях, є уміння мислити критично. Вхідження української системи вищої освіти в європейський простір вимагає перебудови навчального процесу. Заняття з різних предметів, в тому числі, з ділової української мови, мають включати проблемні питання і ситуації, індивідуальну та групову роботу, стимулювання студентів до самостійного пошуку рішень, формування та відстоювання власної точки зору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення сутності, особливостей критичного мислення, його відмінностей від інших видів мислення викликають інтерес з боку науковців та є одним з головних напрямів досліджень в галузі педагогіки та методики викладання у різних країнах. Детально розглядається трактування поняття «критичне мислення» вітчизняними та зарубіжними науковцями, а також показники критичного мислення у статтях Я.В. Чаплак, М. Марчук [1], С.М. Романової [2], О. Чуби [3], Л.В. Куземко [4], О. Ходаковської [5], А.О. Авершина, Т.В. Яковенко [6]. Включення в методику викладання іноземних мов для студентів проблемних методів розглядають у своїх наукових розробках О. Ходаковська [5], К.І. Бондаренко [7], Н.О. Бреславець [8]. Застосовувати технології розвитку критичного мислення у вищій школі при вивченні ділової української мови пропонують

О.О. Тележкіна [9], О.П. Василенко, В.Ю. Сікорська [10]. Цікавою є робота К. Музичук, яка розглядає шляхи розвитку критичного мислення у студентів в процесі їх змішаного навчання із використанням сучасних інформаційних технологій [11].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема застосування різноманітних прийомів та методів розвитку критичного мислення під час викладання академічних дисциплін у вищій школі залишається актуальною. Досвід викладачів є тією методичною скарбничкою, використання якої допомагає вдосконалювати педагогічну майстерність, професійно-педагогічну культуру. Тому публікація результатів використання методів та прийомів розвитку критичного мислення під час викладання різних предметів є необхідним кроком у напрямку вдосконалення методики викладання, в тому числі ділової української мови.

Мета статті – дослідити можливості використання окремих технологій розвитку критичного мислення під час вивчення ділової української мови у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісна ідея в європейському просторі з'явилась досить давно – спочатку у вигляді дискусій, а згодом вийшла на рівень освітньої парадигми. У 2006 році була затверджена Європейська довідкова рамка ключових компетентностей впродовж життя, яка стала важливим етапом на шляху імплементації такої ідеї в Європейському Союзі [12, с. 21]. Підкреслювалась важливість для особистості спілкування рідною та іноземними мовами, базові компетентності з науки та технологій, ініціативність, культурна обізнаність та самовираження. У 2018 році була затверджена оновлена рамка. На першому місці автори залишили грамотність як здатність розуміти, висловлювати, створювати та інтерпретувати поняття, почуття, факти, думки з різних тем у різних контекстах, як уміння спілкуватись та налагоджувати контакти з іншими людьми [12, с. 22]. Необхідність вільного володіння рідною мовою закріплена Законом України від 25 квітня 2019 року «Про забезпечення функціонування української мови як державної», оскільки «українська мова є визначальним чинником і головною ознакою ідентичності української нації, яка історично сформувалася і протягом багатьох століть безперервно проживає на власній етнічній території, становить більшість населення країни і дала офіційну назву державі, а також є базовим системотвірним складником української громадянської нації» [13].

Також у Європейській довідковій рамці від 2018 року серед ключових вказані математична, цифрова, особистісна, соціальна, громадянська, підприємницька компетентності, компетентність у науці та техніці, вміння вчитись, культурна обізнаність та самовираження. Наскрізним умінням,

яке пов'язує перераховані компетентності між собою, є вміння критично мислити, розмірковувати, робити висновки, долати труднощі [12, с. 25–26].

Критичне мислення – це складний психологічний процес, який починається з вивчення інформації, а завершується прийняттям рішення. Це цілеспрямована діяльність з інтерпретації, аналізу, оцінювання і формулювання висновків, пояснення розмірковувань [9]. Як зазначав американський фахівець Р. Пауль, критичне мислення – це мислення заради вдосконалення самого мислення [3]. Також його можна описати як науковий метод, який люди застосовують під час дослідження навколишнього світу [5, с. 357]; як пошук коренів знання та орієнтації на трансформацію суспільства [5, с. 358], як аналіз та оцінка дійсності з метою виведення власного висновку [2, с. 115].

Людина, яка має розвинене критичне мислення, багато знає, має добру пам'ять, наполеглива, гнучка, справедлива в оцінках, знає про свої слабкості та враховує їх, розсудлива, врівноважена, відкрита, спрямована на пізнання та отримання результатів [9]. Вона може передбачити наслідки дій, розрізнити правильні та хибні припущення, первинні та вторинні джерела інформації [5, с. 359]. Сформоване критичне мислення дозволяє приймати найбільш оптимальні рішення [3]. Критичне мислення відрізняється від розуміння складних ідей, оскільки останнє спрямоване на інтерпретацію думок інших людей, а також від творчого та інтуїтивного мислення, тому що митці часто не усвідомлюють свої складні мисленнєві операції [14, с. 84]. На відміну від автоматичного мислення, критичне мислення завжди спрямоване [8]. Нові ідеї повинні оцінюватись, вдосконалюватись та застосовуватись на практиці. Взагалі тлумачення поняття «критичне мислення» містить п'ять обов'язкових умов: самостійність та індивідуальність, початок з постановки питань, переконлива аргументація, соціальність, інформація як кінцевий пункт мислення [14, с. 85; 3].

Науковці виділяють три групи показників критичного мислення: афективні, макрокогнітивні, мікрокогнітивні. До афективних належать самостійність та добросовісність мислення, неупередженість суджень, наполегливість та впевненість міркувань. Макрокогнітивні показники включають узагальнення без спрощення, розробку оцінних критеріїв, глибину мислення, вироблення і оцінку рішень. Мікрокогнітивні показники – це логічність, точність і критичність, вміння бачити суперечності, аналіз висловлювань, висновків, наслідків дій [1].

До принципів розвитку критичного мислення можна віднести:

- інформаційної насиченості навчального та практичного матеріалу;
- комунікативності в процесі обговорення і прийняття рішення;

- проблемності змісту матеріалу;
- мотивації і потреби у нових знаннях та вміннях;
- науковості, істинності та доступності інформації [9].

Заважають розвитку критичного мислення стереотипність, наявність авторитетів, догматизм, конформізм, нерішучість, низький рівень освіти [2, с. 117].

Процес формування навичок критичного мислення є досить складним та тривалим. Він включає шість рівнів:

- 1) рівень виявлення проблеми;
- 2) рівень виявлення фактів, тобто збір необхідної інформації;
- 3) рівень виявлення суті проблеми, створення умов для її вирішення;
- 4) рівень виявлення ідей – чим більше, тим краще;
- 5) виявлення можливих рішень;
- 6) рівень виявлення підтримки, складання плану дій для вирішення проблемної ситуації [8].

Технології розвитку критичного мислення мають на меті розвиток таких розумових здібностей особистості, які дозволяють приймати зважені рішення, аналізувати та фільтрувати інформацію, явища та події навколишнього світу [15, с. 25]. Такі технології підвищують мотивацію до отримання нових знань та вмінь, розвивають самостійність [15, с. 25–26].

Застосування технології розвитку критичного мислення складається з трьох стадій:

1) стадія виклику, яка передбачає актуалізацію раніше набутих знань, зародження цікавості до теми, виявлення пробілів у знаннях, визначення цілей вивчення нової інформації, спонукання до активної діяльності; можна використати такі прийоми, як «Мозкова атака», «Вірно – не вірно», «Спіймай помилку»;

2) стадія осмислення пов'язана із роботою з навчальним матеріалом, активністю студентів в процесі його аналізу, осмислення, співвідношення з власними знаннями; на цьому етапі роботи можна застосувати «Куб», «Фішбоун», інтелект-карти і таблиці, запитання різного типу;

3) стадія рефлексії, стадія формування особистого ставлення студента до проблеми чи питання, узагальнення та систематизація отриманої інформації, пошук нових викликів; можна використати «Сінквейн» або «ПРЕС», запропонувати написати есе [15, с. 26–27; 8].

Відносини студентів та викладачів ґрунтуються на підтримці та допомозі. Викладач бере активну участь у дискусіях, обговореннях, виступає помічником, радником, мотиватором [8].

Серед поширених технологій розвитку критичного мислення під час роботи з текстами, які корисно використовувати на аудиторних заняттях з ділової української мови у вищій школі, можна відзначити ІНСЕРТ. Це читання текстів з позна-

чками «+» (знаю), «-» (не знаю), «!» (цікаво), «?» (хочу дізнатись більше). Таке читання студенти мають практикувати під час роботи з підручниками та науковими статтями в процесі підготовки до семінарських занять. Також для розвитку письмового мовлення можна пропонувати писати невеличкі есе із запропонованої викладачем теми (метод аргументованого письма). Частини художніх, публіцистичних, офіційно-ділових текстів можна перемішувати, щоб студенти склали їх у логічному порядку [7].

Можливості групового обговорення певних ситуацій чи проблем відкриваються під час застосування прийому «Дерево припущень». На дошці або на фліпчаті зазначається головне питання, що символізує стовбур дерева (Як розвинути навички усного / писемного мовлення? Які можливості перед людиною відкриває вільне володіння рідною мовою? Як досягти успіху в ділових переговорах, бесідах? Як стати добрим оратором?). Студенти пропонують свої варіанти вирішення проблеми, які фіксуються у вигляді гілок дерева. Додаткові коментарі, припущення та докази записуються на окремих аркушах та прикріплюються до гілок як листочки. Таким чином, студенти навчаються розмірковувати, формулювати та відстоювати власну точку зору, аналізувати аргументацію інших людей, порівнювати позиції, робити висновки [4, с. 419].

Для глибшого вивчення окремих тем з ділової української мови можна використати прийом «Зигзаг». Студенти поділяються на групи та отримують завдання, наприклад, розробити рекомендації з роботи з підручником, науковою статтею, поради зі складання зручного конспекту. Або можна запропонувати їм скласти документ (наказ з прийому на роботу, звіт про практику, доповідну записку про проведення конференції чи виставки тощо). Визначаються опорні слова, ключові ідеї, які приймаються на колективному обговоренні. Експерти по одному з кожної команди виробляють основні вимоги до виконання завдання. Потім вони повертаються до своєї групи і допомагають зробити кінцевий результат роботи кращим. Після виконання завдання команди представляють свої варіанти та розповідають про них [4, с. 420].

Ігрові технології вже давно довели свою ефективність та можуть використовуватись на заняттях у вищих навчальних закладах. В процесі вивчення курсу «Ділова українська мова» можна провести засідання студентської групи, яке буде супроводжуватись складанням протоколу. Порядок денний може включати такі пункти, як обирання старости групи, підготовка до святкування Різдва чи Великодня, обговорення навчальних проблем, складання портфоліо групи, участь у написанні Всеукраїнського диктанту єдності тощо. Гра може бути пов'язана також із розігруванням ділових ситуацій (телефонна розмова, ділова зустріч, конфліктна

ситуація). Частина студентів будуть виступати як експерти, готувати свої висновки щодо виконання однокласниками завдання.

Прийом «Кластер» дозволяє систематизувати та упорядкувати знання з теми чи розділу. Це спосіб організації матеріалу, що дозволяє унаочнити процес мислення, показати зв'язки між поняттями, предметами та явищами. Є визначена послідовність дій під час побудови кластера:

1) фіксація ключового слова чи тези в центрі аркуша («планета»);

2) розташування навколо слів чи тез, пов'язаних із ключовим словом («супутники»);

3) з'єднання написаних слів чи тез лініями з ключовим словом;

4) поява на аркуші нових слів та тез, пов'язаних із раніше написаними («супутники супутників»).

Кластер є відбиттям нелінійної форми мислення, дозволяє охопити великий обсяг інформації [10, с. 20].

Під час вивчення основ діловодства кластер допоможе розглянути такі питання, як стилі мови, класифікація документів, перелік їх реквізитів, вимоги до тексту документів. Студенти можуть скласти кластери самостійно, разом обговорювати, редагувати, а потім користуватись ними на семінарських та лекційних заняттях для актуалізації опорних знань.

Усі перелічені методи розвитку критичного мислення можуть бути застосовані на заняттях з ділової української мови для студентів вищих навчальних закладів.

Під час вивчення теми «Фразеологізми» можна використати такі технології розвитку критичного мислення.

На стадії «Виклик» відбувається актуалізація знань студентів, які вони отримали з цієї теми ще у школі. На цьому етапі можна застосувати коротке повідомлення про те, що таке фразеологія, фразеологізми. Після наведення студентами конкретних прикладів можна додати історію виникнення окремих зворотів. Згадану інформацію у вигляді тез слід зафіксувати на дошці або на фліпчаті. Наступним кроком має бути визначення питань, на які необхідно буде знайти відповіді протягом заняття. Наприклад, у темі «Фразеологізми» такими запитаннями можуть бути такі: «На які групи можна поділити фразеологізми?», «Чи бувають наукові, офіційно-ділові, професійні фразеологізми?», «Яке значення мають фразеологізми в професійному мовленні?».

На стадії «Побудови знань» відбувається засвоєння нової інформації. Студенти поділяються на групи. Групам видаються картки з інформацією про фразеологізми: типологія за походженням, групи за стилістичним показником, книжні фразеологізми, наукова та офіційно-ділова фразеологія. Цікаво та корисно буде додати картку з фра-

зеологізмами, які існують в інших мовах. Вони вивчаються, потім склад групи змінюється, студенти обмінюються інформацією, оформлюють її у схемах та таблицях. Цей процес продовжується допоки всі студенти не опрацюють увесь запропонований матеріал. Така організація роботи в аудиторіях схожа на застосування методу «Ажурна пилка». Можна також використовувати прийоми «Мозковий штурм», «Ток-шоу», «Акваріум».

На стадії «Консолідація» схеми і таблиці, створені в різних групах, порівнюються, обираються найкращі варіанти, відбувається систематизація знань, аналізуються помилки в роботі.

Подібні завдання з розвитку критичного мислення, структурування аудиторних занять за певною схемою позитивно впливають на підвищення мотивації студентів до отримання знань, на розвиток мисленнєвих та мовленнєвих навичок.

Висновки. В основі сучасної системи освіти лежить компетентнісний підхід. Грамотність, математична, цифрова, особистісна, соціальна, громадянська, підприємницька компетентності потрібні сучасній людині, їх потрібно розвивати упродовж усього життя. Наскрізним умінням є розвинене критичне мислення, яке ми розуміємо як здатність аналізувати та оцінювати події і явища оточуючого світу з метою виведення власного висновку та прийняття рішення. Відповідно до актуальних вимог часу поступово реформується і система вищої освіти в Україні. Академічні дисципліни мають перебудовуватися на основі нової освітньої парадигми, яка базується на студоцентристському та індивідуальному підходах, необхідності формування у студентів критичного мислення, підвищенні мотивації до отримання знань та розвитку компетентностей, необхідних для успішного життя. В процесі вивчення мов створюються широкі можливості для використання різноманітних технологій розвитку критичного мислення. Студенти будь-якої спеціальності мають вдосконалювати знання рідної мови, усні та письмові навички спілкування, вивчати основи діловодства. Найкраще засвоєння нових знань, їх закріплення та систематизація відбуваються в процесі виконання проблемних завдань, застосування ігрових методів, технологій розвитку критичного мислення. Під час роботи з текстами варто використовувати метод ІНСЕРТ. Групове обговорення проблеми можливе за застосування прийому «Дерево припущень». Для глибшого вивчення теми доцільно використовувати «Зигзаг». Ігрові технології також ефективні під час вивчення ділової української мови. Прийом «Кластер» – найкращий варіант для упорядкування навчального матеріалу.

З метою розвитку критичного мислення заняття з ділової української мови будуються за певною схемою. На стадії виклику відбувається активізація знань та визначаються напрями подальшої

роботи. На стадії побудови знань студенти працюють індивідуально, в парах чи групах, ознайомлюються з новим матеріалом. На стадії консолідації відбувається систематизація отриманих знань, рефлексія з аналізу недоліків в роботі.

Розвиток навичок критично мислити потребує систематичної роботи, активності та наполегливості. Лише систематичне застосування різноманітних методів та прийомів з розвитку важливого уміння може змінити навчальний процес, зробити його більш ефективним та сучасним.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Чаплак Я., Марчук М. Роль критичного мислення у творчих пошуках «внутрішнього камертону душі» особистості. *Електронний науково-практичний журнал «Современные научные исследования и инновации»*. 2011. № 4 (Август). URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/08/1516>.
2. Романова С.М. Розвиток критичного мислення особистості як проблема сучасної освіти. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія*. 2009. № 2. С. 113–118.
3. Чуба О. Формування критичного мислення як психолого-педагогічна проблема сучасності. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 3. С. 202–208.
4. Куземко Л.В. Проблема формування у майбутніх педагогів критичного мислення і здатності вирішувати проблеми. *Молодий вчений*. 2017. № 3(43). С. 417–421.
5. Ходаковська О. Впровадження методів критичного мислення на заняттях з іноземної мови. *Поєднання інноваційних і традиційних технологій навчання української та іноземних мов як чинник забезпечення дієвості знань : матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф.* Харків, 2017. С. 355–367.
6. Авершин А.О., Яковенко Т.В. Формування критичного мислення у студентів інженерно-педагогічних ВНЗ. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти : збірник наук. пр.* Вип. 24–25. Харків : УІПА, 2009. С. 238–246.
7. Бондаренко К.І. Розвиток критичного мислення в процесі навчання. Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції «Новітні освітні технології в контексті євроінтеграції». 14 січня 2015. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1215>.
8. Бреславець Н.О. Застосування технології критичного мислення при вивченні іноземної мови у вищій школі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2014. № 1. С. 114–120. URL: <http://nzp.tnpu.edu.ua/article/view/65253/60519>.
9. Тележкіна О.О. Застосування методів технології розвитку критичного мислення у викладанні фахової української мови. Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ВНЗ [Електронний ресурс] : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ (5 березня 2016 р.). Київ : КНЕУ, 2016. С. 207–210. URL: <http://ir.kneu.edu.ua:8080/handle/2010/17600>.

10. Василенко (Колесова) О.П., Сікорська В.Ю. Особливості розвитку критичного мислення у студентів спеціальності «Журналістика» під час вивчення української мови за професійним спрямуванням. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2018. № 32. Том 3. С. 18–21.
11. Музичук К. Розвиток критичного мислення здобувачів вищої освіти в умовах змішаного навчання. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 3 (99). С. 61–65.
12. Локшина О.І. Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 3. С. 21–30.
13. ЗУ «Про забезпечення функціонування української мови як державної». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19>.
14. Гуріненко І.Ю. Педагогічні умови формування критичного мислення курсантів ВНЗ МНС України засобами мас-медіа. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Серія: Педагогічні науки*. 2011. № 5. С. 83–88.
15. Артюшина М.В. Перспективи використання технології формування критичного мислення на лекціях ВНЗ. *Педагогічний дискурс*. 2013. Випуск 14. С. 25–29.

АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД КОРПОРАТИВНОГО НАВЧАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

AMERICAN EXPERIENCE IN ON-THE-JOB DEVELOPMENT OF MEDIA COMPETENCE

У статті наголошується на важливості виховання медіаграмотної особистості для свідомого використання інформаційного контенту. Актуальність проблеми виховання медіакомпетентності в економічно активного населення зумовлена тим, що сучасний працівник повинен вільно володіти цифровими та медіанавичками, які сприяють підвищенню конкурентноздатності кожного працівника та зростанню продуктивності економіки країни. В дослідженні автор виділяє види професійної діяльності офісних працівників, що потребують цифрові та медіавміння.

Здійснений аналіз найкращих практик провадження медіаосвітньої діяльності на робочому місці в США дав змогу зробити висновок щодо поліфункціональності навчання на робочому місці, якому притаманні інтегративна, мотиваційна, розвивальна, випереджальна функції. Наголошено на необхідності організації роботодавцями навчання своїх працівників з метою розвитку цифрової та медіакомпетентності та отримання організаціями засобів власного розвитку, розвитку свого персоналу та його утримання. Враховуючи те, що навчені цифровим та медіанавичкам працівники принесуть економічну користь своїй компанії, соціальну вигоду громаді та суспільству загалом, у США було розроблено довгострокову стратегію щодо покращення цифрової та медіаграмотності різних соціальних та економічних верств населення для підвищення продуктивності та конкурентноздатності майбутніх поколінь. Виявлена основна мета медіаосвітніх програм, що полягає не лише у розвитку базових навичок користування цифровими і медіаресурсами, але й створення власної медіапродукції, а для працівників вищого управлінського рівня – у подальшому розвитку їхньої медіакомпетентності як складники розвитку лідерських якостей. Вивчення автентичних джерел дало можливість виявити особливості сучасних форм організації корпоративної медіаосвіти в США: інсорсингової та аутсорсингової. Закцентовано на урядовій підтримці тих компаній, які забезпечують цифрове та медіанавчання працівників на їхньому робочому місці шляхом різних податкових пільг. Автор привертає увагу до популярності таких програм в американському суспіль-

стві, їх економічної користі для організації та позитивної соціальної ролі.

Ключові слова: медіакомпетентність, працівник, навчання на робочому місці, корпоративні клієнти, громадські організації, США.

The article stresses the importance of raising a person's media literacy for conscious use of information content. Urgency of media literacy of economically active population is explained by the fact that modern employer should have digital and media skills, which enhance increasing every employer's competitiveness and productivity in the country. In the research the author distinguishes types of office workers who need digital and media skills.

The carried out analysis of the best practices of implementation of media on-the-job training in the USA allowed the author to make a conclusion about poly functionality of on-the-job-training, characterized by integrative, motivating, developing, forward-looking functions. The necessity to establish employers' training aimed at raising digital and media competency has been drawn attention to, as well as acquiring methods of corporate development, professional development of employers and their sustaining. Taking into consideration the fact that employers with digital and media skills can bring economic benefit to their company, social benefit to the community and society, in the USA long-term strategy of improvement of media literacy of different social and economic types of population for competitiveness was worked out. The main purpose of media educational programs which underpins not only the development of user's basic skills of digital and media resources but creation of own media production, and for employers of higher managerial level – in further development of their media competences has been identified. The analysis of authentic resources gives opportunity to find out peculiarities of modern forms of corporate media education in the USA: insourcing and outsourcing. Governmental support of the companies that provide digital and media on-the-job education in the form of tax credits has been highlighted. The author draws attention to the popularity of such programs in American society, their economic benefit for organizations and positive social influence.

Key words: media competence, employer, on-the-job training, corporate clients, nongovernmental organizations, the USA.

УДК 37.01

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.24>

Головченко Г.О.,

канд. пед. наук, директор
Коледжу преси та телебачення,
секретар
Національної спілки журналістів
України,
генеральний продюсер
Телеканалу TAK TV

Постановка проблеми. В останні два десятиріччя минулого століття підвищена увага дослідників спостерігається у вивченні питання корпоративної підготовки як необхідної умови конкурентоспроможності підприємств. Знання набувають функцію головного ресурсу організації. У наукових працях наголошується на необхідності постійно підвищувати професіоналізм працівників, адже це основна вимога сучасного світу праці.

Компанії зосереджують свою увагу на критичному аналізі результатів діяльності та намагаються знайти шляхи поліпшення цих результатів. Зважаючи на те, що «жодна людина або компанія не може знати все достатньою мірою» (К. Воткінс) [13], корпоративна підготовка стає вагомим внеском в ефективне виробництво, тому їй слід надавати більше уваги, вона повинна мати високий статус та достатнє фінансування.

Дослідження науковців свідчать про те, що корпоративна освіта у США вирізняється складністю та багатоаспектністю, що зумовлено міждисциплінарністю її теоретичних засад, які ґрунтуються на поєднанні економічних, управлінських, психологічних та педагогічних теорій і концепцій. У цьому контексті слушною є думка академіка Н. Ничкало, що проблеми розвитку системи професійної освіти й навчання охоплюють великий комплекс питань, які межують із психологією, педагогікою, психофізіологією, економікою, ергономікою, соціологією, статистикою та іншими галузями наукового знання [2, с. 36–37].

Обираючи для аналізу медіаосвітні практики на робочому місці, ми керувалися теорією «медіа освіти», запропоновану С. Левінгстон (S. Livingston). Вчена розглядає медіаосвіту як інформаційну компетентність, що має різні виміри. Перший вимір – соціально-політичний – пов'язаний з демократією та активною участю кожного у житті суспільства. Медіаосвічені люди, з цього погляду, є поінформованими, відповідальними громадянами. В контексті загальноприйнятого визначення терміну «медіаосвіта» – це здатність отримувати, розуміти та оцінювати медіаповідомлення чи будь-яку інформацію, що дозволяє стати поінформованими, здатними незалежно та критично думати. Їхнє вміння створювати медіаповідомлення дозволяє їм бути почутими у суспільстві [7]. Як відзначає В. Поттер (W. Potter), такий погляд на медіаосвіту акцентує потребу кожного індивіда на його вмінні абстрагуватися від впливу масмедіа [9].

Таким чином, саме критичне мислення набуває вагомості у розумінні медіаосвіти сучасної людини як члена громади і суспільства. Інший вимір, за С. Лівінгстон, стосується економіки знань, конкурентоспроможності та вибору. У цьому разі індивіда розглядають у його/її відношенні до економіки, а саме ринкової економіки з двох позицій: як споживача та як працівника. Як споживач медіаосвічена особа здатна збільшити свої знання, отримуючи достатньо інформації з Інтернетджерел, та зробити виважений вибір. Іншими словами, медіаспоживач повинен бути здатним розпізнавати і передбачати стратегії рекламодавців стосовно тієї продукції чи послуг, які бажає придбати. Ця риса медіаосвіти рівноважлива для усіх членів суспільства. Нарешті, медіаосвіченість особи, на думку С. Лівінгстон, також полягає в її умінні отримувати, вибирати й оцінювати інформацію, що стосується її професійної діяльності, та створювати медіаповідомлення в межах своїх робочих обов'язків з метою досягнути більшого на робочому місці. Можливо, підняти свій рівень можливої зайнятості на ринку праці та підвищити свою конкурентоздатність. Але, як і у першому разі, медіаосвіта розглядається дослідницею в соціальному контексті, тобто її спрямованість можна вважати не чисто економічною, а соціально-економічною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз останніх наукових досліджень свідчить про значене зростання наукових доробків, присвячених проблемі корпоративної підготовки виробничого персоналу. У сучасних умовах набуло актуальності вивчення впливу глобалізаційних процесів на розвиток освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, Н. Лавриченко, О. Матвієнко, А. Сбруєва, О. Сухомлинська), проблем неперервної освіти (Б. Вульфсон, О. Владиславлев, О. Даринський, І. Зязюн, З. Малькова, Н. Ничкало), розвитку післядипломної освіти (В. Крижко, А. Кузьмінський, В. Олійник та інші), особливостей інтеграції освіти у геополітичних регіонах (Є. Бражнік, В. Луговий, О. Олейникова, П. Сікорський та інші). Зростає увага дослідників до вивчення проблем формування людського капіталу та його менеджменту в системі професійної підготовки як чинника конкурентоспроможності підприємства (О. Грішнова, В. Кірьян, І. Кочума, З. Магамедінова, О. Попов, Т. Синиця). Питання корпоративного навчання в США порушувались І. Литовченко. Водночас багато українських науковців присвятили свої праці визначенню медіаосвіти та медіаграмотності, концептуальних підходів до їх розуміння, рис схожості та відмінностей. Праці О. Волошенюк, Л. Кульчинської, Ю. Мірошниченко, Л. Найдьонової та інші, присвячені вивченню медіаосвіти як соціально-психологічної моделі за характером взаємодії суб'єктів та як психологічного новоутворення. В багатьох дослідженнях вивчається розвиток медіакомпетентності (В. Іванов, Т. Іванова). Аналіз основних медіаосвітніх підходів і теорій був викладений у наукових розвідках зарубіжних дослідників (Л. Мастерман, Ж. Пьетт, Л. Жир, Ж. Гонне). Проте слід зазначити, що вітчизняними науковцями не здійснювався аналіз особливостей корпоративного розвитку медіакомпетентностей економічно активного населення в США.

Мета статті – аналіз питання виховання медіакомпетентності у системі неформальної освіти в США.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлені такі завдання:

1. Проаналізувати проблему набуття медіакомпетентності різними категоріями населення, у тому числі економічно активним населенням, на робочому місці.
2. Розкрити зміст навчальних ресурсів, що пропонуються громадськими медіаосвітніми організаціями.
3. Виявити цілі медіаосвіти для різних категорій економічно активного населення, що пропонується неформальною освітою в США.

Теоретичні основи дослідження становлять: філософські концепції функціонування і розвитку освітніх систем у контексті глобалізації (Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кудін, А. Ліфьоров, В. Лутай та інші); теорії формування людського

капіталу (Г. Беккер, О. Грішнова, Г. Дмитренко, Я. Мінсер, В. Онікієнко, А. Чухно, Т. Шульц); теорії неперервної професійної освіти та освіти дорослих (С. Батишев, Г. Беднарчик, І. Вільш, С. Гончаренко, В. Луговий, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, В. Олійник та інші); концептуальні положення порівняльної педагогіки (Н. Бідюк, В. Вульфсон, І. Литовченко, О. Матвієнко, О. Огієнко, Л. Пуховська, О. Сухомлинські та інші).

Методи дослідження. Для досягнення мети та виконання поставлених завдань використувалися методи дослідження: *загальнонаукові* (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення), що є основними засобами вивчення наукових джерел; *конкретно-наукові* – компаративний (аналіз методологічної, соціально-педагогічної, філософської, економічної літератури; аналіз і узагальнення зарубіжних сучасних підходів до організації професійної підготовки виробничого персоналу); семантико-термінологічний (виявлення динаміки змістового наповнення поняттєво-термінологічного апарату дослідження); пошуковий (формування узагальнених висновків, оцінок, виявлення раціонального і практично-ціннісного в наукових працях з порівняльної педагогіки).

Виклад основного матеріалу. Проведений аналіз наукових джерел дозволяє нам говорити про те, що корпоративна освіта в США має гнучку, адаптивну, диверсифіковану структуру, яка складається з розгалуженої мережі навчальних закладів та структурних підрозділів організації, що використовують освітню функцію, професійних організацій, громадських організацій, компаній-виробників, інших освітніх провайдерів та корпоративних програм різноманітного змістового спрямування [1, с. 178].

Медіаосвіта кожного, у тому числі й будь-якого працівника, має розглядатися передусім з позиції її важливості для суспільства, для особистих та професійних цілей. Іншими словами, сучасного працівника необхідно розглядати як працюючого громадянина, який вільно володіє цифровими та медіа навичками, адже у сьогоденні світі вони є найбільш важливими та затребуваними. Вони сприяють підвищенню конкурентоздатності кожного працівника та зростанню продуктивності економіки країни. Навіть більше, очікується, що професії майбутнього будуть повністю залежати від здатності та умінь людини безперервно навчатися та вирішувати проблеми, використовуючи цілий спектр своїх цифрових умінь.

Навіть такі рутинні завдання на робочому місці, як підрахунки, спілкування з клієнтами чи реклама у соціальних медіа, потребують цифрових навичок, не кажучи вже про здійснення онлайн-платежів, електронні рахунки, онлайн-ринок чи електронну комерційну діяльність підприємства. Широке використання технологічних новинок, швидкий

технологічний поступ в робототехнологіях та сфері штучного інтелекту кардинально та швидко змінюють робоче місце сучасного працюючого і висувають до нього/неї високі вимоги. Так, обсяги інформації, що невпинно збільшуються, вимагають від сучасних працівників таких умінь, які допоможуть їм уникнути інформаційного перенавантаження. Теле- та відео технології вже стали звичними, тому спілкування та координація роботи кількох працівників за їхньою допомогою також не є дивною. Мобільні технології вимагають від працівників повсякчасного виконання професійної діяльності у мобільному контексті.

Фактично цифрові технології настільки змінили робоче місце будь-якого працівника, що науковці навіть ведуть мову про феномен *NWOW – new ways of working*, що в перекладі з англійської означає «нові способи праці». Їх основною рисою стає не лише виконання безпосередніх службових обов'язків, але й соціальна інклюзія та активне громадянство [3, с. 122].

Отже, мають місце докорінні зміни робочого середовища. Прикметно, що наслідком цих змін є не лише технічні та технологічні характеристики, але й, як зазначалося вище, певні соціальні вимоги. Ці зміни своєю чергою потребують нових знань, умінь та навичок від працівника. Нині затребувані ринком праці компетентності виходять за рамки якісного виконання лише своїх функційних обов'язків. Те, що вимагається від сучасного працівника, – питання інклюзії та добробуту як власного, так і організації свого працевлаштування, громади і суспільства загалом [3, с. 123]. Соціальне життя формує запит на необхідні компетентності, навички і вміння працівника будь-якої сфери діяльності. І саме соціальне життя надало медіанавичкам працівника такої вагомості.

У контексті робочого середовища логічніше було б вести мову не просто про медіакомпетентність працюючого, а про його/її цифрові та медіанавички. Нам імпонує бачення групи зарубіжних науковців, які пропонують розглядати цифрову та медіакомпетентності працюючих, зокрема офісних працівників, з погляду рівня застосування ними своїх цифрових і медіанавичок у професійній діяльності. Так, спочатку дослідники виділили ті види професійної діяльності офісних працівників, де потрібно використовувати свої цифрові та медіанавички, а саме: створення документу, передача низки документів, управління вхідною та вихідною документацією, доручення іншим знайти потрібну інформацію, прийняття рішення про розподіл обов'язків, ролей, функцій та загальне керування процесом, планування, планування діяльності відділу, синхронна співпраця з іншими відділами, організація та облаштування робочого місця для ефективної співпраці. На основі вивчення виокремлених видів діяльності, а також ураховуючи

ступінь застосування працівниками своїх цифрових та медіаумінгів за допомогою анкетування та інтерв'ю, дослідники будують дві моделі цифрової та медіаосвіченості сучасного офісного клерка.

У першій моделі медіаосвіта працівника сприймається насамперед як набір базових навичок (навіть не компетентностей), що дозволяють клерку виконувати свої професійні обов'язки, передбачені вимогами організації чи компанії. Коротше кажучи, від працівника очікується, що він/вона вміють чи навчаться використовувати ті технічні засоби, що їх надає працедавець, і зможуть якісно виконати поставлені завдання. У другій моделі працівники не просто вміють і використовують нові технології у своїй діяльності, але й проявляють певну винахідливість упродовж своєї трудової діяльності. Таким чином, враховуючи рівень використання своїх цифрових та медіанавичок, першу модель дослідники назвали моделлю відповідності», іншу – «моделлю винахідливості» [3].

Однак нас цікавить не просто рівень цифрових і медіанавичок працюючих, а сам медіаосвітній процес, завдяки якому працівники набувають необхідних навичок і вмінь. Для отримання об'єктивної картини потрібно звернутися до аналізу найкращих практик провадження медіаосвітньої діяльності на робочому місці. З цією метою ми умовно поділимо усі професії та робочі місця на три категорії:

- ті, що безпосередньо пов'язані з медіа;
- ті, завдяки яким провадиться медіаосвітня діяльність;
- ті, які не мають стосунку до медіа.

Перша категорія професій потребує професійної медіаосвіти, здобутої у формальному освітньому середовищі. До них належать насамперед журналістика та пов'язані з нею професії. Розширити свої знання з медіаосвіти, поглибити наявні медіанавички, розвивати цифрову компетентність представники цієї групи можуть у неформальній та інформальній освіті, як і будь-який представник суспільства, в якому вони проживають і працюють.

Відтак на аналізі та прикладах провадження медіаосвітньої діяльності на робочому місці, зокрема в журналістиці чи інших сферах діяльності, пов'язаних з медіа, ми не будемо зупинятися. Це потребує окремого додаткового дослідження. Друга категорія охоплює педагогічні професії – вихователя дитячого садка, учителя молодшої, середньої та старшої школи, тренера, фасилітатора, модератора, викладача, бібліотекаря, працівника музеїв та інших. Набуття необхідних цифрових і медіанавичок цією категорією працівників можливе як у формальній, так і в неформальній / інформальній освіті.

Зупинимось на третій категорії професій і з'ясуємо, чи потрібні медіанавички працівникам, які не мають жодного стосунку до медіа чи

медіаосвітньої діяльності. Важливість навчання саме на робочому місці доведено статистикою. Прикметно, що розвиток суто медіанавичок працівників відбувається в межах базових освітніх програм, а цифрових навичок у межах навчання з інформаційних технологій.

У сьогоденних умовах 74% американців використовують комп'ютер на своєму робочому місці [8]. Відтак можна з упевненістю стверджувати, що ІТ технології проникли майже у всі професії від високо- до низько-кваліфікованих. Необхідність володіння працівниками навичками використання цифрових засобів, у тому числі й медіа, змушують працедавців організовувати навчання своїх працівників. Американське товариство з навчання та розвитку (ASTD – American Society for Training and Development) проаналізувало діяльність 2 500 фірм на предмет навчання працівників. Було з'ясовано, що ті організації, що провадили цілісне навчання своїх працівників, отримували дохід на 218% вище з розрахунку на кожного працівника, ніж ті компанії, що навчали винятково виконання професійних обов'язків [12].

Зазначимо, що особи, які не мають ІТ навичок, вважаються «цифрово неграмотними» (digitally illiterate). Навіть у США він становить 16%. У порівнянні з міжнародним рівнем (23%) він нижчий. Звертає на себе увагу той факт, що рівень цифрової неграмотності залежить від рівня освіти особи. Біля 2/5 (41%) дорослих американців, які не закінчили школу, 17% американців, які закінчили школу, але не коледж, і 5% дорослих, які не мають вищої освіти, є цифрово неосвіченими [10].

Невміння працівників користуватися сучасними ІТ означає їхню неспроможність якісно виконувати свої професійні обов'язки, а також бути активними членами суспільства, оскільки відсутність медіаграмотності стає для них непереборною перешкодою. Згідно з даними Adobe організації, що прагнуть цифрової досконалості, навчають і розвивають цифрові навички своїх працівників. Вони визнають, що навчання та можливість особистісного та професійного розвитку стають головним пріоритетом для сучасних працівників. Без такої пропозиції від організації працівники почувуються «не стимульованими та розчарованими» [12]. Якщо ж організації забезпечують таким навчанням, працівники розвивають свою цифрову та медіакомпетентності, а самі організації отримують могутній засіб власного розвитку, розвитку свого персоналу та засобу його утримання. Враховуючи теорію С. Лівінгстон, навчені цифровим та медіанавичкам працівники принесуть економічну користь своїй компанії, собі як в особистому, так і у в професійному вимірах, і врешті, соціальну вигоду громаді та суспільству загалом.

Метою медіаосвітніх програм має стати не лише розвиток базових навичок користування

цифровими і медіаресурсами, але й створення власної медіапродукції. Попри те, що американські компанії висвітлюють в Інтернеті свою діяльність, місію, візію, стратегічні плани розвитку, можливості навчання для своїх працівників та багато іншого, інформація про зміст навчання на робочому місці вважається ноу-хау [6]. Тому на сайтах компаній ця інформація, якщо і наявна, проте має рекламний характер, що унеможлиблює її аналіз та систематизацію за певними критеріями. З огляду на зазначене ми проаналізували наявні в Інтернеті освітні пропозиції для бізнес-компаній, фірм, організацій. Логічно було припустити, що для розвитку цифрової та медіакомпетентностей працівники компанії звертаються до аутсорсингу (від англ. *outsourcing* – угода, за якою певні завдання компанії передаються для виконання експертам у цьому виді робіт).

Таким чином, ми з'ясували, що американські компанії віддають перевагу експертам з цифрової та медіаосвітньої діяльності – відомим громадським медіаосвітнім організаціям, які підбирають навчальні програми відповідно до потреб компанії-замовника. Навіть більше, представники медіаосвітніх організацій, медіаосвітні тренери, фасилітатори, педагоги провадять навчання на території замовника. Кожна громадська медіаосвітня організація пропонує низку навчальних ресурсів саме для корпоративних клієнтів. Такі програми користуються попитом, зокрема з розвитку цифрових навичок та використання соціальних медіа. Не дивно, адже за їхньою допомогою працівники компанії-замовника створюють імідж компанії, просувають на ринку свій бренд, залучають більше клієнтів, просто спілкуючись у соціальних мережах чи у різних групах онлайн [5]. Наведемо приклад, які рекомендації з використання соціальної мережі LinkedIn.

Рекомендації пропонуються для просування своєї компанії та її продукції. Серед 5 ключових рекомендацій найбільш результативними можна вважати введення посади менеджера з соціального спілкування та навчання персоналу соціальним медіанавичкам [6]. Його переваги для компанії очевидні. Так, соціальний медіаменеджер надсилає електронного листа працівникам, що потрібно поширити певний контент, до якого прикріплюється посилання на фірму та її діяльність чи продукцію. Кожен зі співробітників поширює інформацію у своїх групах в соціальній мережі. Якщо вони мають необхідні соціальні медіанавички, це просто і легко. Тому варто навчати працівників умінню поширювати інформацію у групах.

Для цього насамперед потрібно навчитись, як завоювати довіру у цільовій групі. Це можливо лише через виважені, добре обдумані коментарі до дискусій, які вже провадяться у групі чи на форумі. Також необхідно ділитися інформацією

від інших учасників групи, а не лише поширювати контент про свою фірму, щоб уникнути слави рекламодавця. Крім того, доцільно розпочати нове обговорення в групі, ставлячи короткі, але серйозні запитання. Якщо нова дискусія розпочалася, потрібно реагувати на кожен коментар. Навчання соціальним медіа проводить на робочому місці менеджер з соціального спілкування.

Розуміння різних медіа та їх впливу нині стає життєво необхідною навичкою для лідера. Постійний інформаційний потік через новини, телевізійні програми, електронні книги, соціальні мережі формує навички сприйняття, розуміння та оцінювання інформації, навколишнього світу та того, чим він живе. Медіаосвічені лідери здатні виконувати свої обов'язки найкраще. CNBC (американський кабельний і супутниковий канал новин для бізнесу) оприлюднив результати дослідження, що CEO (*chief executive officers*), тобто генеральні директори чи топ-менеджери компанії, які активні в соціальних мережах, кращі керівники, ефективніші комунікатори, ніж ті, хто не використовує свої цифрові та медіанавички. Вони мають більший доступ до необхідних знань, можуть краще донести до рядових працівників і до суспільства стратегічні цілі компанії, поширювати інформацію на внутрішньому та зовнішньому ринках, завжди мають свіжі креативні ідеї, вміють адекватно оцінити отриману інформацію, використати соціальні мережі для створення іміджу компанії, прийняти вірне рішення і нести за нього відповідальність тощо. Зважаючи на це, громадські медіаосвітні організації також пропонують корпоративним клієнтам, тобто компаніям замовникам, програми з розвитку лідерських якостей, невід'ємною частиною яких є розвиток цифрової та медіакомпетентностей керівників різних рівнів.

Іншим варіантом розвитку цифрової та медіакомпетентності працівників є використання освітніх пропозицій відомих Інтернет-компаній чи офісів соціальних мереж. Щодо цього цікавий досвід медіаосвітньої діяльності має відома соціальна мережа Facebook. З метою покращення свого суспільного іміджу компанія започаткувала програму "Community Boost" (у перекладі з англійської – зростання спільноти).

Упродовж 2018 р. Facebook інвестувала десятки мільйонів доларів у навчання безробітних, підприємців початківців, власників сімейного бізнесу у 30-ти містах США. Серед основних завдань програми варто назвати такі:

– подальший розвиток цифрових і соціальних медіанавичок для пошуку робочого місця, оскільки 62% представників малого та середнього бізнесу у США, приймаючи рішення про прийом кандидата на роботу, керуються не тим, чи він/вона закінчили школу, а чи достатньо розвинені цифрові та медіанавички вони мають;

– навчальна програма для підприємців, як використовувати технології для перетворення ідеї на бізнес та як, використовуючи Facebook, безкоштовно створити і забезпечити свою присутність онлайн;

– для власників бізнесу навчальна програма з розвитку цифрових та медіанавичок для розширення свого бізнесу, знаходження нових споживачів у своїй країні та у світі;

– для тих, хто вперше виходить в онлайн, Facebook пропонує програму навчання цифровій грамотності та онлайн безпеці;

– тих, хто прагне підтримати свою громаду, Facebook навчає, як використовувати цифрові технології та соціальні мережі для єднання членів суспільства за допомогою таких засобів, як Events (від англ. – події) чи Groups (від англ. – групи) [4, с. 64].

Технічні та інформаційні гіганти, зокрема Google, Apple, Amazon та інші, також інвестують у навчання працівників, яке безпосередньо пов'язане з розвитком цифрових та соціальних медіанавичок, що покращує соціальну й економічну мобільність.

Висновки. Викладене вище дає підстави для висновку про те, що розвиток цифрової та медіаграмотності працівників у США здійснюється переважно на робочому місці з використанням навчальних ресурсів, що пропонуються громадськими медіаосвітніми організаціями. До особливостей організації медіапідготовки працівників нами віднесено: гнучкість, мобільність, професійну спрямованість навчальних програм; індивідуалізацію та диференціацію навчання; врахування професійного досвіду слухачів. Крім того, таке навчання, на відміну від медіаосвіти дітей і молодих людей, насамперед націлено на розвиток цифрових навичок працівників. Лише навчання працівників вищого рівня – генеральних директорів та топ-менеджерів організацій – спрямовано на подальший розвиток їхньої медіакомпетентності як складника розвитку лідерських якостей. Загалом розвиток цифрової та медіакомпетентностей працівників приносить не лише економічну користь організації, яка його провадить, але й відіграє значну соціальну роль.

Подальші дослідження вбачаємо в аналізі підготовки андрагогічного персоналу для розвитку медіакомпетентностей економічно активного населення США.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Литовченко І. Особливості організації навчального центру як структурного підрозділу для навчання працівників у американських компаніях. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 52(105), 2017, с. 178–183.

2. Ничкало Н. 2008. Педагогіка і психологія праці в контексті розвитку людського капіталу. *Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір*. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало, Ред. Київ; Хмельницький, 2008, с. 30–40.

3. Collard A-S. Digital media literacy in the workplace: a model combining compliance and inventivity / Collard, A-S., De Smedt, T., Dufrasne, M., Fastrez, P., Ligurgo, V., Patriarche, G. & Philippette, T. *Italian Journal of Sociology of Education*. 2017. № 9(1). P. 122–154.

4. Costine T. Risk analysis in introduction of new technologies by start-ups in the Brazilian market / T. Costine, P. Oliva, M. Kotabe. *Management Decision*. 2018. № 1(56). P. 64–86.

5. Hobbs R. Digital and Media Literacy: A Plan of Action. Washington, D.C, The Aspen Institute, 2010. 67 p.

6. Ligurgo V. A method combining deductive and inductive principles to define work-related digital media literacy competences. / V. Ligurgo, T. Philippette, P. Fastrez, A-S. Collard & J. Jacques. *Communications in Computer and Information Science*. 2018. № 8(10). P. 245–254.

7. Livingstone S. Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media & Society*. 2008. No. 3(10). P. 12–16.

8. Mamedova S. Description of U.S. Adults who are not digitally literate. / S. Mamedova, E. Pawlowski, L. Hudson. Washington, District of Columbia: National Center for Education Statistics, 2018. 33 p.

9. Potter W. J. Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach. / W. Potter. SAGE Publications, 2004. 307 p.

10. Romero M. Digital literacy for parents of the 21st century children. *Elearning Papers*. 2014. № 38. P. 32–40.

11. Scull T. The impact of media-related cognition on children's substance use outcomes in the context of parental and peer substance use / T. Scull, J. Kuper-smidt J. Erasquin. *Journal of youth and adolescence*. 2014. №5(43). P. 717–728.

12. Smith J. Media Literacy: A 21st Century Approach to Wellness. 2018. URL: heyjuliesmith.com/2018/02/17/media-literacy-21st-century-approach-wellness/.

13. Watkins P. Knowledge and control in the flexible workplace. The changing workplace: Part B. Adult and workplace education, faculty of education, Deakin University, Geelong, Victoria, Australis. 1991. 187 p.

ІНТЕГРАТИВНА ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЯ ДІТЕЙ

INTEGRATIVE ART AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGY IN PREPARATION OF THE FUTURE TEACHER TO THE ORGANIZATION OF CHILDREN'S LEISURE

У статті проаналізовано сутність і структуру інтегративної художньо-педагогічної технології підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілльової діяльності молодших школярів.

Інтегративну художньо-педагогічну технологію професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілля дітей визначено як динамічний процес конструювання професійної підготовки з метою формування загальних та фахових компетентностей фахівця, що заснований на інтеграції змісту, способів та засобів взаємодії суб'єктів навчання; реалізація такої технології передбачає емоційно забарвлену суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача і студентів, самих студентів в освітньому процесі закладу вищої освіти, методи й засоби організації різних видів художньо-творчої діяльності молоді із залученням творів мистецтва, аудіовізуальних, комп'ютерних ресурсів, онлайн-платформ та сайтів тощо.

Структуру інтегративної художньо-педагогічної технології підготовки студентів до організації дозвілля молодших школярів нами подано за критеріями технологічності. Зокрема, обґрунтовано концептуальну основу; розкрито через аналіз мети й змісту навчання змістову частину структури; проаналізовано методи й форми роботи педагога й пізнавальної діяльності студентів, тобто процесуальну її частину.

На основі структури подано модель інтегративної художньо-педагогічної технології підготовки студентів до організації дозвілля молодших школярів.

Автором також зауважено, що використання будь-якого зі складників змодельованої технології потребує насамперед умілого управління з боку викладача як професійно компетентної й художньо розвинутої особистості і залучення, відповідно, студентів до активного й усвідомленого ціннісно-естетичного сприйняття інформації.

Ключові слова: дозвілля, дозвілльова діяльність, підготовка вчителів початкової школи, педагогічна технологія, інтегра-

ція, інтегративна художньо-педагогічна технологія.

The article analyzes the essence and structure of integrative art and pedagogical technology in preparation of future primary school teachers to the organization of junior schoolchildren's leisure activities.

Integrative art and pedagogical technology of professional training of future primary school teachers to organize children's leisure is defined as a dynamic process of professional training creation, in order to form general and professional competencies of the specialist, based on integration of content, methods and means of interaction; implementation of such technology involves emotionally colored subject-subject interaction of teacher and students, students themselves in the educational process of higher education, methods and means of organizing various types of artistic and creative activities of young people with works of art, audiovisual, computer resources, online platforms and sites, etc.

The structure of the integrative artistic and pedagogical technology of preparation of students to the organization of junior schoolchildren's leisure is presented by us according to the technology criteria. In particular, the conceptual basis is presented; the semantic part of the structure is revealed through the analysis of the purpose and content of training; methods and forms of work of the teacher and cognitive activity of students, its process is analyzed.

Based on the structure, a model of integrative art and pedagogical technology of preparing students to the organization of junior schoolchildren's leisure is presented.

The author also noted that the use of any of the components of the simulated technology requires first of all skillful management by the teacher as a professionally competent and artistically developed person and the involvement of students in active and recognised value and aesthetic perception of information.

Key words: leisure, leisure activity, preparation of primary school teachers, pedagogical technology, integration, integrative art and pedagogical technology.

УДК 378.091.33:379.8

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.25>

Гончарук О.В.,

канд. пед. наук, доцент,

доцент кафедри теорії та методики початкової освіти

Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

Постановка проблеми у загальному вигляді. Інноваційні процеси, які відбуваються в сучасній освіті, вимагають відповідних змін у підготовці фахівців. Особливий акцент здійснено на підготовку педагога, здатного впроваджувати в освітній процес інноваційні технології, будувати взаємодію з іншими суб'єктами на засадах інтеракції, партнерства й паритетності. Важливою є підготовка майбутнього вчителя до організації дозвілльової діяльності дітей, формування в них здатностей поновлювати свої розумові ресурси якісним і різноманітним відпочинком та дозвіллям.

У Концепції «Нова українська школа» (2016) зазначається, що вчитель початкової школи має сформувати в дитини розуміння творів мистецтва, вміння розвивати власні естетичні смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття прекрасного [7], а це можливо лише за сформованості в учнів здатності урізноманітнювати своє дозвілля відповідно до бажань, інтересів та потреб. Відповідно до цього вчитель має володіти високим рівнем готовності до реалізації завдань естетичного виховання як важливого складника особистісного становлення молодших школярів із залученням інтегративних художньо-педагогічних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різні аспекти інтеграції змісту, форм, технологій в організації освітнього процесу знаходять відображення в працях учених. Так, питання дидактичної інтеграції розкриті в наукових розвідках О. Данилюка, І. Козловської; поліхудожнього виховання – в доробках О. Рудницької, Г. Шевченко, Б. Юсова. Процеси художньо-естетичної інтеграції були предметом вивчення Н. Аніщенко, Е. Белкіної, Н. Волкової, Л. Масол, Г. Падалки, Л. Рапацької, О. Щолокової та інших. На інтегративній основі засновані зарубіжні педагогічні технології художнього виховання Є. Жака-Далькроза, К. Орфа, Р. Штайнера. Ідею центрованості інтегрованого навчання на особистісному аспекті підтримують провідні фахівці з питань комплексного використання мистецтва у художньому розвитку учнів (Т. Пеня, Л. Савенкова, Н. Терентьева, Г. Шевченко, Б. Юсов).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проте, як свідчить аналіз педагогічної літератури, в наукових доробках учених сьогодні відсутнє однозначне трактування сутності й структури інтегрованої художньо-педагогічної технології підготовки майбутніх педагогів. Недостатньо, на нашу думку, визначено роль і місце досліджуваної технології в системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. А відтак ця проблема є надзвичайно актуальною й своєчасною для її теоретико-практичного розв'язання.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні сутності та структури інтегрованої художньо-педагогічної технології підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілля дітей. Реалізація мети потребує виконання таких завдань: 1) визначити сутність інтегрованої художньо-педагогічної технології підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля особистості; 2) змодельувати структуру інтегрованої художньо-педагогічної технології підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілля дітей.

У процесі наукового пошуку використано методи аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації, спостереження, моделювання.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури засвідчує, що сьогодні педагогічні технології трактують як: методи, прийоми, засоби навчання (В. Паламарчук та інші); спеціальну організацію змісту навчання та добір до нього творчих завдань (В. Бухвалов та інші); тактика реалізації освіти в навчально-виховному процесі шляхом запровадження моделей цього процесу й тотожних моделей управління ним, проєктування процесу (О. Аніщенко, О. Яковець); формування особистості учня (В. Безпалько та інші) тощо. Нам імпонує думка Г. Селевка, який розглядає педагогічні технології як поняття, в якому інтегровано

три аспекти: науковий (визначення та розробка мети, змісту й методів навчання, виховання, проєктування педагогічних процесів), процесуально-описовий (системний опис взаємовідповідності мети, змісту, методів і засобів для досягнення результату) та процесуально-дієвий (функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів) [10].

Узявши до уваги погляди О. Аніщенко, В. Безпалько, Г. Селевка, О. Яковець та інших, педагогічну технологію підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілля дітей розуміємо як конструювання освітнього процесу в закладі вищої освіти, спрямоване на гарантоване досягнення мети (формування фахових компетентностей організації дозвілля учнів) з дотриманням чітких процесуальних аспектів (діагностичності мети підготовки, наукової й художньої спрямованості та інтегрованості змісту професійної підготовки, інтерактивності форм та методів).

Для дослідження важливим є визначення сутності та структури інтегративної художньо-педагогічної технології підготовки вчителя початкової школи до організації дозвілля дітей. На наше переконання, визначення компонентів інтегрованої художньо-педагогічної технології має здійснюватися відповідно до критеріїв технологічності, під якими Т. Гришина, Т. Давиденко, Г. Селевка розуміють систему вихідних положень щодо конструювання та реалізації будь-якої педагогічної технології. До критеріїв технологічності вони відносять такі вимоги: технологія має розроблятися у межах певної педагогічної концепції (критерій концептуальності); як системоутворювальний компонент технології повинні розглядатися цілі, згідно з якими мають визначатися всі інші її складники (критерій цілеспрямованості); технологія має містити діагностичні процедури, за допомогою яких можна визначити ступінь досягнення запланованих цілей у будь-який проміжок часу (критерій діагностичності); необхідною виявляється відповідність організаційного складника технології її цільовому компоненту (критерій оптимальності); запровадження технології повинно забезпечити досягнення запланованих результатів усіма учасниками навчально-виховного процесу (критерій надійності) [1]. Водночас педагогічні технології мають певну структуру (за Г. Селевком), яка, по суті, й базується на критеріях технологічності: 1) концептуальна основа; 2) змістова частина (мета й зміст навчання, виховання, управління); 3) процесуальна частина (технологічний процес), тобто засоби, методи для досягнення мети (методи й форми пізнавальної діяльності вихованців, а також методи й форми роботи педагога, діагностика педагогічного процесу, управління ним) [10].

Проаналізуємо модель інтегрованої художньо-педагогічної технології підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілля

дітей. Так, в основі структури інтегрованої художньо-педагогічної технології підготовки майбутніх педагогів до організації дитячого дозвілля лежить її концептуальне підґрунтя.

Проблема розкриття сутності, структурних компонентів та шляхів реалізації художньо-педагогічної технології аналізується в наукових доробках О. Красовської, О. Мариновської, Л. Масол, М. Ратко та інших.

Художні педагогічні технології розглядаються як такі, які в основі освітньо-пізнавального контенту інтегрують матеріал з різних видів мистецтва. Водночас науковцями художньо-педагогічна технологія розглядається як теоретично і методично обґрунтований спосіб організації навчально-виховного процесу, спрямований на оптимальне досягнення цілей мистецької освіти в єдності навчання та естетичного виховання учнів на основі реалізації потенціалу художніх цінностей; результатом такої організації є формування ціннісно-сислової сфери особистості та розвиток ключових, предметних і міжпредметних компетентностей за допомогою гнучкого управління та коригування спільних дій учителя й учнів відповідно до педагогічної ситуації. Реалізація цієї технології сприяє художньо-педагогічній підготовці, яка розглядається як важливий механізм культурної спадкоємності, форма збереження і розвитку культурного надбання нації і всього людства, фактор життєздатності молодого покоління, яке завтра буде визначати долю України як важливий ресурс духовного відродження і стратегічний напрям державної політики і зумовлює її визначення як процес і результат педагогічно організованого становлення особистості студента як суб'єкта культури та освіти шляхом освоєння системи художньо-педагогічних знань, цінностей, принципів комунікації та досвіду художньо-педагогічних практик [5, с. 4].

Також є різні види художніх технологій, серед яких Л. Масол визначає інтегровані художньо-педагогічні технології [5]. О. Баглай зазначає, що інтегровані технології навчання відображають особливості освоєння наукової галузі, навчальної дисципліни, теми і використовують для цього конкретні методи навчання [2, с. 216]. Об'єктом інтеграції можуть бути будь-які компоненти педагогічної діяльності, явища чи предмети: матеріальні й ідеальні об'єкти (принципи, концепції, поняття, ідеї, теорії), діяльність (методи, форми, технології), особистість (стан, якості, характеристики, мотиви) [9]. Але обов'язковою умовою є визначення інтегратора, яким можуть виступати такі компоненти змісту освіти, як здатність включатись в інший зміст, об'єднуватись із ним у системи вищого рівня, не втрачаючи своєї сутності. У контексті нашого дослідження інтегруючим фактором буде виступати зміст дисциплін циклу професійної

підготовки майбутніх учителів початкової школи та педагогічні технології підготовки фахівців.

На думку О. Красовської, в художньо-педагогічній технології інтеграція здійснюється навколо таких універсальних понять, як стиль, жанр, течія у мистецтві, засоби виразності художнього мовлення, які об'єднують розрізнені складники художньої культури. Загальні для природи мистецтва закономірності: ритм, гармонія, пропорція, рівновага, симетрія й асиметрія, динаміка, статика, контраст і нюанс. У процесі сприймання мистецтва інтегруючими категоріями є емоційно-естетична оцінка, художній образ, ідея, форма, композиція, напрям, стиль, жанр. Саме завдяки взаємопроникненню різних видів мистецтва стає повнішим усвідомлення сутності художньої культури загалом [4, с. 245].

Зазначені види інтеграції реалізуються в освітньому процесі через сукупність методів, прийомів, педагогічних ситуацій, які мають на меті активізацію мислительних прийомів та операцій і стимулюють образні асоціації особистості, переміщуючи естетичний досвід в інші ситуації.

Ми погоджуємося з думкою О. Красовської, яка зазначає, що художньо-педагогічні технології передбачають використання декількох видів мистецтва одночасно, комплексно; здійснення комплексного підходу шляхом поєднання базових предметних компонентів з іншими видами мистецтва та із залученням аналогів з різних видів творчості; врахування змісту художньо-творчої діяльності студентів залежно від їхніх вікових особливостей та особистісних нахилів і уподобань (вбачається доцільними порівняння найбільш ефективного використання для інтеграції окремих видів, наприклад: колір у малярстві та фонетиці мовлення і виконавство у музиці; театралізована драматизація, створення музики, досконалі форми малювання та сприймання); поєднання індивідуальної художньо-творчої діяльності з колективною поліхудожньою творчістю [4, с. 246].

Отже, узагальнюючи, можна зазначити, що інтегративні художньо-педагогічні технології професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілля дітей визначаємо як динамічний процес конструювання професійної підготовки з метою формування загальних та фахових компетентностей фахівця, що заснований на інтеграції змісту, способів та засобів взаємодії суб'єктів навчання. Реалізація художньо-педагогічних технологій підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілля дітей передбачає емоційно забарвлену суб'єкт-суб'єкту взаємодію викладача і студентів і самих студентів в освітньому процесі закладу вищої освіти, методи й засоби організації різних видів художньо-творчої діяльності молоді із залученням творів мистецтва, аудіовізуальних, комп'ютерних ресурсів, онлайн платформ та сайтів тощо.

Змістовою частиною моделі інтегрованої художньо-педагогічної технології є мета й зміст професійної підготовки вчителя до організації дозвілля молодших школярів. Так, метою підготовки фахівців початкової школи до організації дозвілля дітей визначено цілеспрямоване й системне формування в студентів фахових компетентностей естетично-художньої організації дозвілля дітей.

Узявши за основу фахові компетентності, передбачені ОПП Початкова освіта першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта, галузі знань 01 Освіта/педагогіка [8] та особливості художньо-естетичного виховання дітей, виокремимо компетентності вчителя початкової школи як організатора дозвілля дітей (табл. 1).

На забезпечення програмних результатів навчання, передбачених ОПП, спрямований зміст підготовки вчителів початкової школи до організації дозвілля. Так, навчальним планом підготовки бакалавра за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта/педагогіка (2019 р.) передбачено цикл нормативних дисциплін методики навчання мистецької освітньої галузі, а саме: образотворче мистецтво з методикою навчання, музичне мистецтво з методикою навчання, основи хореографії з методикою навчання, в процесі вивчення яких яскраво прослідковується реалізація інтегрованої художньо-педагогічної технології [6]. Водночас з метою ефективного формування в майбутнього вчителя початкової школи компетентностей організації дозвілля учнів нами розро-

Таблиця 1

Компетентності вчителя – організатора дозвілля дітей

ВИДИ КОМПЕТЕНТНОСТІ	СУТНІСТЬ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ПРЕДМЕТНА – здатність до застосування знань, умінь і навичок із циклу професійно орієнтованих дисциплін, що є теоретичною основою побудови змісту освітніх галузей (інтегрує філологічну, технологічну й мистецьку компетентності).	
Філологічна	Здатність до застосування професійно профільованих лінгвістичних і літературознавчих знань, умінь та навичок у процесі підготовки, організації та проведення дозвілля дітей.
Технологічна	Здатність до застосування професійно профільованих проєктно-технологічних знань, умінь і навичок організації різнопланових дозвіллевих заходів, ІКТ-компетентність у процесі підготовки творчих справ та дозвілля дітей, компетентності з техніки обробки матеріалів, технічної творчості, декоративно-ужиткового мистецтва, які є важливими в дитячій дозвіллевій діяльності.
Мистецька	Здатність до застосування професійно профільованих мистецьких знань, умінь і навичок, які становлять теоретичну та діяльнісно-технологічну основу освітньої галузі «Мистецтво» загалом та окремих його змістових ліній, яка інтегрує в собі музичну, образотворчу, мистецько-синтетичну компетентності.
ПСИХОЛОГІЧНА – здатність до розвитку учнів початкової школи як суб'єктів дозвіллевої діяльності на основі знань та умінь про їхні вікові, індивідуальні особливості та соціальні чинники розвитку; інтегрує диференціально-психологічну, соціально-психологічну, аутопсихологічну компетентності.	
Диференційно-психологічна	Здатність до застосування знань про особливості засвоєння організації дозвілля дітей відповідно до їхніх індивідуальних та вікових характеристик сприймання, уваги, уяви, пам'яті, мислення; вміння застосовувати ці знання під час проведення дозвілля з молодшими школярами.
Соціально-психологічна	Здатність організовувати різні види міжособистісної взаємодії в дозвіллі дітей; вміння моделювати дозвілля на засадах паритетності й безконфліктності.
Аутопсихологічна	Здатність до адекватного усвідомлення особистісно-професійних якостей, самопізнання, самооцінки як підґрунтя формування критичного, гуманістично орієнтованого мислення вчителя початкової школи, емоційної усталеності, екстраверсії, розвитку проникливості; здатність до самоусвідомлення, саморозвитку, вдосконалення педагогічної діяльності з високим рівнем автономності.
ПЕДАГОГІЧНА – здатність до проєктування, організації, оцінювання, рефлексії та коригування дозвіллевої діяльності (інтегрує дидактичну, виховну та організаційну).	
Виховна	Здатність до здійснення виховної дозвіллевої діяльності з молодшими школярами; здатність до планування, проєктування й аналізу виховного процесу початкової школи як цілісної педагогічної системи.
Організаційна	Здатність до організації навчально-виховного процесу в початковій школі, систематичного підвищення професійно-педагогічної кваліфікації.
Дидактична	Здатність майбутнього вчителя вирішувати професійні завдання з організації дозвілля дітей, обирати прийоми, засоби, технології, форми організації навчання, адекватні дидактичній ситуації в дозвіллевій діяльності.
ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНА – здатність актуалізувати та застосовувати комунікативні знання, навички, вміння, настанови, стратегії й тактики комунікативної поведінки, здобутий досвід комунікативної діяльності, а також індивідуально-психологічні якості особистості задля успішного здійснення в конкретних умовах педагогічної комунікативної діяльності з молодшими школярами, батьками, колегами.	

блено навчальну дисципліну «Організація дозвіл- левої діяльності молодших школярів», змістовий компонент якої акумулює теми про різні види мис- тецтва та їх використання в процесі організації дозвілля дітей [3]. Саме вивчення вказаного курсу спрямоване на формування інтегрованих компе- тентностей, визначених в ОПП підготовки студен- тів за спеціальністю 013 Початкова освіта, а саме:

– організаційна компетентність: здатність пла- нувати, організувати, координувати, контролювати та оцінювати діяльність і взаємодію її суб'єктів; спроможність до роботи в міждисциплінарній команді під керівництвом лідера (учителя) у про- цесі виконання навчально-педагогічних завдань;

– психолого-педагогічна компетентність: воло- діння базовими знаннями з педагогіки й психології та вміння їх застосовувати, знання закономірнос- тей особистісного становлення й розвитку людини на різних вікових етапах; психологічних механіз- мів навчання та виховання дитини задля забез- печення спрямованої соціалізації й інтеграції осо- бистості;

– культурологічна компетентність: засвоєння теоретико-прикладних основ дозвіллезнавства та усвідомлення дозвілля як одного з культурних феноменів;

– методична компетентність: володіння дидак- тичними методами й прийомами та вміння їх застосовувати в процесі навчання й у подальшій практичній діяльності [3, с. 101].

Процесуальна частина моделі (технологіч- ний процес) передбачає вибір методів та засобів для досягнення мети (методів і форм пізнаваль- ної діяльності студентів, діагностику освітнього процесу за впровадження інтегрованої художньо- педагогічної технології та управління ним).

Г. Селевко зазначає, що технологічний процес може включати додаткові, міждисциплінарні, між- галузеві, допоміжні технології [10]. Тому запропо- нований нами технологічний складник інтегрова- ної художньо-педагогічної технології підготовки майбутніх учителів акумулює: організаційні тех- нології як форми організації пізнавальної діяль- ності студентів на заняттях (індивідуальні, парні, групові, колективні, масові); інформаційні техно- логії як сукупність методів і прийомів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації за допомогою комп'ютерів, комп'ютерних комунікацій, Інтернет; поліграфічні технології (О. Аніщенко, Н. Яковець); технології емоційно-семантичного резонансу, ціннісно-сми- слової і понятійної ідентифікації, емоційно-семан- тичного резонансу як пошуку і встановлення сту- дентами під керівництвом викладача емоційної спорідненості художніх образів у різних видах мис- тецтва під час сприймання та у практичній твор- чій діяльності на основі взаємовпливу різних мис- тецьких мов – інтонаційної в музиці, в скульптурі,

інтонаційно-пластичної в пантомімі, пластично- рухової в хореографії (Л. Масол); інтерактивні технології як технології кооперативного навчання (робота в парах, трійках, карусель, робота в малих групах, акваріум тощо); колективно-групового навчання (мікрофон, незакінчені речення, мозко- вий штурм, ажурна пилка та інші); ситуативного моделювання (імітаційні ігри, рольова гра, драма- тизація та інші); опрацювання дискусійних питань (метод ПРЕС, метод «Займи позицію», кейс-метод, дискусія тощо) (О. Пометун).

Використання будь-якої з названих вище тех- нологій потребує насамперед умілого управління з боку викладача як компетентної, художньо розвиненої особистості з широкою ерудицією й кругозором і залучення, відповідно, студентів до активного й усвідомленого ціннісно-естетич- ного сприйняття інформації.

Отже, структура інтегрованої художньо-педа- гогічної технології представлена концепцією, зміс- товим та технологічним складниками, що визна- чають основну концепцію, мету, зміст, методи й засоби інтегрованої художньо-педагогічної техно- логії підготовки вчителя, які в єдності спрямовані на підготовку студента до ефективної організації дозвілля дітей. Реалізація інтегрованої художньо- педагогічної технології буде ефективною за іні- ціативи й прояву суб'єктності студента в пошуку споріднених ціннісних смислів і зв'язків у міжвидо- вих мистецьких явищах, творчості й креативності в процесі професійної підготовки.

Висновки та перспективи подальших дослі- джень. У процесі наукового пошуку на основі поглядів учених педагогічну технологію підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілля дітей розуміємо як конструювання освіт- нього процесу в закладі вищої освіти, спрямоване на гарантоване досягнення мети (формування фахових компетентностей організації дозвілля учнів) з дотриманням чітких процесуальних аспек- тів (діагностичності мети підготовки, наукової й художньої спрямованості змісту професійної під- готовки, інтерактивності форм та методів). Струк- туру інтегрованої художньо-педагогічної технології становлять концепція, змістовий та процесуаль- ний складники, кожен з яких спрямований на фор- мування в студентів фахових компетентностей організації дозвілля дітей. З метою формування в дитини молодшого шкільного віку визнання її як суб'єкта будь-якої діяльності, в тому числі й дозвіллевої, професійна підготовка майбутніх учи- телів до організації дозвіллевої діяльності учнів початкової школи має реалізуватися за допомо- гою інтегрованої художньо-педагогічної технології, яка передбачає опановування студентами тео- ретичними, методичними, психолого-педагогіч- ними основами організації дозвіллевої діяльності молодших школярів і набуття практичних умінь

організації дозвілля учнів в освітньому середовищі початкової школи; володіти ораторським мистецтвом, уміти здійснювати підбір репертуару, музичного супроводу, засобів візуалізації цілеспрямованого дозвілля дітей.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний розгляд проблеми, оскільки детального вивчення потребують механізми реалізації інтегрованої художньо-педагогічної технології в освітньому процесі підготовки вчителя початкової школи до організації дозвілля молодших школярів, що ми і вбачаємо перспективою подальших наукових розвідок.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аніщенко О.В., Яковець Н.І. Сучасні педагогічні технології : курс лекцій. навч. посібник. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2007. 199 с.
2. Баглай О.І. Інтегративні технології навчання в процесі підготовки майбутніх фахівців сфери туризму. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 2018. С. 215–218.
3. Гончарук О.В. Організація дозвіллевої діяльності молодших колярів: навч. посіб. Луцьк : Вежа-Друк, 2018. 128 с.
4. Красовська О.О. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. / Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир, 2017. 567с.
5. Масол Л. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання: метод. посіб. Харків : «Друкарня Мадрид», 2015. 178 с.
6. Навчальний план підготовки бакалавра за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 – Освіта/педагогіка, 2019 р.: веб-сайт: https://eenu.edu.ua/sites/default/files/Files/po_bakalavr__dfn_2019_pdf_io_.pdf (дата звернення: 21.05.2020).
7. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 22.05.2020).
8. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта/педагогіка: URL: https://eenu.edu.ua/sites/default/files/Files/_perspektiva_op_bak_4_roki_stac_zaochn.pdf (дата звернення: 26.05.2020).
9. Педагогіка професійного образования: учебное пособие для студентов высших педагогических заведений. Москва : Академия, 2004. 368с.
10. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии. Москва : НИИ школьных технологий, 2005. 224 с.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ: ПРОГРАМА ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

CREATING THE CULTUROLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN PROFESSIONAL TRAINING: PROGRAM OF FORMATIVE EXPERIMENT

У статті представлена експериментальна програма формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці. Спрогнозовано, що ефективне формування досліджуваного явища відбуватиметься в його динамічному зрушенні від мотиваційно-пізнавального етапу (адаптивно-підготовчий рівень сформованості) через діяльнісний етап (репродуктивний рівень сформованості) до рефлексивно-результативного етапу (компетентно-продуктивний рівень сформованості). Ключовими елементами кожного етапу визначені мета й завдання, розв'язання яких підпорядковане досягненню стратегічної мети педагогічного дослідження: підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи шляхом підсилення її культурологічної складової частини.

В основу алгоритму поетапного формування й розвитку досліджуваного феномена покладені процеси впровадження психолого-педагогічних умов (забезпечення позитивного сприйняття й усвідомлення культурологічних і професійних цінностей у процесі культурологічного становлення в межах професійної підготовки, інтеграція змісту навчальних дисциплін професійної підготовки зі змістом компонентів культурологічної компетентності на засадах ціннісно-свідомого ставлення, системне опанування майбутніми вчителями культурологічними знаннями, вміннями й навичками, залучення до активного оволодіння культурологічним досвідом реалізації культурологічних знань і вмінь у суб'єкт-суб'єктному вимірі, забезпечення рефлексивної активності у напрямі самовдосконалення в контексті культурологічної компетентності) шляхом застосування комплексу методів, засобів і прийомів. Представлений інструментарій орієнтований на формування базових компонентів досліджуваного явища: культурологічної спрямованості (емоційно-вольовий критерій), культурологічної готовності (мотиваційно-ціннісний критерій), культурологічної обізнаності (когнітивний критерій), культурологічної активності (діялісно-опера-

ційний критерій) і культурологічної самодостатності (рефлексивний критерій).

Ключові слова: культурологічна компетентність, психолого-педагогічні умови, культурологічна спрямованість, культурологічна готовність, культурологічна обізнаність, культурологічна активність, культурологічна самодостатність.

The article presents an experimental program of formation of cultural competence of future primary school teachers in professional training. It is predicted that the effective formation of the phenomenon under study occurs in its dynamic shift from the motivational and cognitive stage (adaptive-preparation level of formation) through the activity stage (reproductive level of formation) to the reflexive and result-oriented stage (competent-productive level of formation). The key elements of each stage are defined as the aim and objectives, the solution of which is subordinated to the achievement of the strategic aim of pedagogical research: to increase the effectiveness of professional training of future primary school teachers by strengthening its cultural component. The algorithm of stage-by-stage formation and development of the studied phenomenon is based on the processes of introduction of psychological and pedagogical conditions (providing positive perception and awareness of cultural and professional values in the process of cultural formation within the framework of professional training; integration of the content of educational disciplines of professional training with the content of components of cultural competence on the basis of value-conscious attitude; system mastering by future teachers culturalologist. The presented toolkit is focused on the formation of basic components: cultural orientation (emotional-volitional criterion), cultural readiness (motivational-value criterion), cultural awareness (cognitive criterion) and cultural activity (activity-operational criterion) and cultural self-sufficiency (reflexive criterion).

Key words: cultural competence, psychological and pedagogical conditions, cultural orientation, cultural readiness, cultural awareness, cultural activity, cultural self-sufficiency.

УДК 378.147:373.3
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.26>

Гречаник Н.І.,
канд. пед. наук, докторант,
доцент кафедри педагогіки і психології
початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Провідною ідеєю педагогічного дослідження є положення, що культурологічна компетентність майбутніх учителів початкової школи – це важливий компонент системи ключових компетентностей фахівців, а її цілеспрямоване формування є пріоритетним напрямом професійного становлення особистості, яка шляхом засвоєння світової і національної духовної спадщини розширює межі професійної підготовки з орієнтацією на культурні

надбання, загальнолюдські цінності і їх реалізацію в педагогічній діяльності й соціальній комунікації нинішнього полікультурного середовища.

Тому в контексті нашого досліджуваної набуває актуальності розроблення практичного етапу формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці з метою підтвердження чи спростування теоретико-методологічних засад і вдосконалення діялісної складової частини розв'язання проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукового доробку із порушеної проблеми дав змогу з'ясувати, що вчені досліджували: теоретико-методичні основи інтеграції культурологічної освіти в підготовку майбутніх учителів у вищій школі (О. Асмолов, Л. Буєва, М. Бургін, В. Біблер, Л. Виготський, В. Гриньова, З. Донець, Є. Жорнова, Г. Згурський, М. Каган, М. Князян, С. Кримський, М. Мамардашвілі, В. Сластьонін, Л. Штефан та ін.); загальні питання й окремі аспекти дієвості культурологічного підходу в процесі вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема, вчителів початкової школи (А. Арнольд, Є. Баллер, О. Бондаревська, І. Зязюн, І. Луцька, В. Маслов, Р. Розін, О. Рудницька, Н. Сердюк, О. Слободенюк, Г. Тарасенко, Н. Щуркової та ін.); зміст, методи, психолого-педагогічні умови культурологічної підготовки майбутніх учителів (М. Булигіна, В. Данильченко, Л. Настенко, О. Шевнюк, Ю. Юрченко та ін.); культурологічний підхід у підготовці майбутніх учителів початкової школи (Т. Вінник, О. Комар, О. Кравченко-Дзондза, М. Оліяр, А. Терещенко, Г. Шпиталевська та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри широке висвітлення окремих аспектів досліджуваної проблеми в роботах вітчизняних науковців мало висвітлене практично-прикладне розв'язання проблеми формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи загалом й обґрунтування програми експериментального формування досліджуваного феномена в процесі професійної підготовки зокрема.

Мета статті – представити програму формувального експерименту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці згідно з визначеними структурними компонентами досліджуваного явища, критеріїв, показників і рівнів його сформованості шляхом поетапної реалізації психолого-педагогічних умов.

Виклад основного матеріалу. Ми трактуємо культурологічну компетентність майбутніх учителів початкової школи як інтегральну властивість особистості, яка характеризується здатністю актуалізувати культурологічний досвід в умовах освітньої діяльності, що визначається процесом творчої інтерпретації й продукуванням культурологічних знань, цінностей і способів комунікативної активності й відображає рівень особистісно-професійної зрілості.

Ефективність зазначених вище процесів забезпечується узгодженістю низки чинників і факторів зовнішнього й внутрішнього характеру. Майбутній учитель початкової школи, який володіє культурологічною компетентністю, по-перше, має стійко розвинену й керовану емоційну сферу, яка спонукає до виявлення оптимальних вольових дій у напрямі сис-

тематичного збагачення культурологічного досвіду (емоційно-вольовий критерій); по-друге, характеризується системою ціннісних особистісних, професійних, культурологічних орієнтацій і позитивною мотивацією до неперервного культурологічного розвитку (мотиваційно-ціннісний критерій); по-третє, визначається наявністю професійно-фахового й культурологічного знаннево-пізнавального інструментарію (когнітивний критерій); по-четверте, сформованістю здатності творчо самореалізуватись в умовах культурологічно-освітнього й професійного середовища (діяльнісно-операційний); по-п'яте, здатністю до рефлексії й саморозвитку, до оцінювання власних результатів культурологічної діяльності (рефлексивний критерій).

Інтегративну характеристику досліджуваного явища ми представляємо узгодженістю взаємозв'язаних структурних компонентів: культурологічна спрямованість (*розуміння і внутрішнє прийняття особистістю цілей і завдань професійної діяльності в культурологічній площині, а також зв'язаних із ними інтересів, переконань і поглядів*) відповідає емоційно-вольовому критерію (сформованість емоційно-вольової сфери як обов'язкового механізму в процесах сприйняття, спілкування, трансляції, відтворення особистістю культурних норм і принципів, видів мистецтв тощо); культурологічна готовність (*якість, яка виявляється позитивною самооцінкою себе як ініціативного суб'єкта культурологічної діяльності й усвідомленням мотиваційно-ціннісної місії культурологічного багажу в частині професійно-педагогічної діяльності*) – мотиваційно-ціннісний критерій (сукупність мотивів, зацікавлення, інтересу до оволодіння культурологічним інструментарієм і потреби в передачі здобутого досвіду на суб'єкт-суб'єктному рівні); культурологічна обізнаність (*сформованість знань про сутнісну, змістову характеристики культурологічної компетентності й механізми її актуалізації, поінформованість про зміст ціннісних професійних і культурологічних орієнтацій, знання про культуру у вузькому й широкому розумінні*) – когнітивний критерій (комплекс культурологічних знань, які є базовими для виконання культурологічних дій); культурологічна активність (*здатність реалізувати культурологічну компетентність у практично-діяльній площині педагогічної взаємодії*) – діяльнісно-операційний критерій (система культурологічних умінь і навичок реалізації професійного потенціалу на засадах загальнолюдських і загальнокультурних цінностей, які є базисом реалізації системи культурологічного інструментарію в практичній професійній сфері), культурологічна самодостатність (*здатність вивчати власну культурологічну спрямованість, готовність до реалізації культурологічного потенціалу, культурологічну активність із метою аналізу й оцінки*

вказаних вище елементів на засадах критичного осмислення в напрямі особистісного саморозвитку й самовдосконалення) регламентується рефлексивним критерієм (комплекс навичок психологічної культури особистості, вміння й готовність до критичного аналізу педагогічної діяльності культурологічного характеру на засадах самореалізації, самовизначення, самоактуалізації).

З метою визначення етапів формування культурологічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи ми звернули увагу на положення про рівні сформованості педагогічних явищ, адже в основу поняття «рівень» покладено діалектичний характер процесу розвитку здатностей, що дає змогу вивчити предмет у поступових зрушеннях його ключових властивостей, зв'язків, змін, які відображають їх послідовність. Це положення свідчить про те, що виникнення нової системи як нового рівня відбувається на основі розрізнення компонентів явища початкового рівня, шляхом їх взаємодії на середньому рівні, заміною тієї чи тієї системи іншою і розвитком новоутвореної системи на більш високому рівні [2].

Знаходимо й наукові праці, де прояв культури вчителя визначається за чотирма рівнями. Так, В. Гриньова, розкриваючи проблему педагогічної культури майбутнього вчителя, обґрунтовує такі рівні: досконалий, базовий, достатній і елементарний [3]. О. Шурін визначає оптимальний, достатній первинний, елементарний рівні сформованості емпатійної культури майбутніх учителів початкової школи [4]. І. Анненкова обґрунтовує чотири рівні сформованості емоційної культури майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: високий, достатній, середній, низький [1].

Під час визначення етапів формування культурологічної компетентності ми спираємось на алгоритмічність, поступовість, системність, взаємозумовленість усіх компонентів культурологічної компетентності, специфіку функціонування кожного елемента в динамічних зрушеннях й особливість критеріально-показникових зв'язків досліджуваного феномена.

З огляду на зазначене вище можемо виділити такі етапи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової освіти: *етап мотиваційно-пізнавальний – формування культурологічної спрямованості; формування готовності й культурологічної обізнаності; діяльнісний – формування навичок культурологічної активності реалізації культурологічного інструментарію в культурологічно-спрямованій професійній діяльності, рефлексивно-результативний – формування культурологічної самодостатності.*

Таким чином, ми спрогнозували, що ефективно формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи відбуватиметься в його динамічному зрушенні від *мотиваційно-піз-*

навального етапу (адаптивно-підготовчий рівень сформованості) через *діяльнісний етап* (репродуктивний рівень) до *рефлексивно-результативного етапу* (компетентнісно-продуктивний рівень).

Мета першого етапу мотиваційно-пізнавального етапу формування досліджуваного феномена – розвиток у майбутніх учителів позитивної мотивації до діяльності культурологічного характеру й ціннісно-мотиваційних механізмів оволодіння культурологічною компетентністю у процесі професійної підготовки, формування таких компонентів досліджуваного явища: *культурологічної спрямованості й культурологічної готовності.*

Реалізації мети цього етапу формування культурологічної компетентності підпорядковані такі *психолого-педагогічні умови*: забезпечення позитивного сприйняття й усвідомлення культурологічних і професійних цінностей у процесі культурологічного становлення в межах професійної підготовки; інтеграція змісту навчальних дисциплін професійної підготовки зі змістом компонентів культурологічної компетентності на засадах ціннісно-свідомого ставлення.

Впровадження першої умови передбачає формування *культурологічної спрямованості*, проявом якої є *емоційно-вольовий критерій* досліджуваного явища. Теоретичне осмислення базового компонента культурологічної компетентності й відповідного йому критерію ґрунтується на тому, що майбутні вчителі початкової школи потребують цілеспрямованого розвитку позитивного сприйняття й усвідомлення місця, ролі, сутності й змісту цієї здатності в системі професійної вправності.

Реалізація цієї психолого-педагогічної умови узгоджується культурологічно-орієнтованим *принципом: зумовленості формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці особистісними й соціальними запитами.* Отже, процес забезпечення позитивного сприйняття й усвідомлення культурологічних і професійних цінностей у процесі культурологічного становлення майбутніх учителів початкової школи передбачає розв'язання таких *завдань*: підвищення активізації особистісного потенціалу культурологічної й професійної спрямованості особистості до саморозвитку й самореалізації; формування навичок емоційно-вольової регуляції у процесі навчальної діяльності культурологічного характеру; утвердження позитивної емоційної мотивованості студентів і стимулювання їхніх вольових зусиль у досягненні високих результатів у навчальній і позанавчальній діяльності культурологічного характеру; формування комплексу знань про культурологічну сутність професійної діяльності; розвиток свідомого сприйняття студентами процесу опанування культурологічною компетентністю як змоги зрозуміти суспільно значущий сенс профе-

сійної діяльності; стимулювання сприйняття професійного становлення й культурологічного розвитку як процесів, які прямо й зворотно залежать від емоцій, вольових зусиль, поведінки, діяльності, в тому числі, від характеру поглядів, міжособистісного спілкування, особистісних намірів тощо.

З метою стимулювання емоційно-вольової сфери особистості майбутнього вчителя початкової школи, що є рушійною силою розгортання всіх компонентів досліджуваної компетентності, визначені методи, які передбачають активізацію мистецького, культурологічного й педагогічного потенціалу майбутніх учителів, формування в них здатності до самоствердження, переживання успіху в роботі, відчуття задоволення від самореалізації професійних і творчих здобутків: інтегровані тренінги (рефлексивні, риторичні, мистецько-творчі); допінг-методики, що зорієнтовані на формування здатності зберігати спокій і впевненість відповідно до ситуацій, що виникають у процесі професійної діяльності (урок, відкрите заняття, музично-виховний захід тощо); методи й прийоми розвитку вмінь педагогічної самопрезентації (педагогічні портфоліо, презентації фрагментів педагогічної практики й творчих заходів, відпрацювання педагогічного стилю поведінки, специфічних прийомів художньо-педагогічного аналізу в діалоговому спілкуванні з учнями початкової школи під час активної і пасивної педагогічної практики тощо).

Реалізація другої психолого-педагогічної умови – *інтеграція змісту навчальних дисциплін професійної підготовки зі змістом компонентів культурологічної компетентності на засадах ціннісно-свідомого ставлення* – забезпечує створення оптимальних обставин у процесі формування культурологічної готовності як компонента культурологічної компетентності на засадах *принципу мотивованого культурологічно-інтегрованого навчання*.

Зазначене вище передбачає використання комплексу методичного забезпечення з метою ціннісно-свідомого формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи шляхом підсилення наявних внутрішньо-предметних, міжпредметних, трансдисциплінарних зв'язків, узгодженості дій суб'єктів освітнього процесу, спрямованого на формування культурологічної готовності і на актуалізацію мотиваційно-ціннісної сфери особистості.

Упровадження цієї психолого-педагогічної умови передбачає виконання таких *завдань*: формування стійкої мотивації до обраної професії, потреби її здійснювати в культурологічному вимірі й інтересу до усвідомлення себе суб'єктом культурологічної діяльності; формування цілісного уявлення про культурологічну компетентність як інтегративну структурну систему; стимулювання інтересу до успіху в культуротворчій діяльності;

створення умов для системного й інтегрованого засвоєння культурологічних знань у синтезі з фаховими.

Метою добору й використання відповідних засобів, форм і методів є активізація й підсилення уже сформованих емоційно-позитивних потреб й інтересів і забезпечення їх логічного розгортання шляхом трансформації зовнішніх стимулів у внутрішні особистісно-ціннісні переконання в напрямі їх перетворення на стійкі прояви *культурологічної готовності* до розширення спектра *культурологічної обізнаності*. Системне впровадження методів інтегративного й інтерактивного характеру («професійні вітальні», «мистецькі вітальні» тощо) сприятиме розвитку культурологічної спрямованості й готовності майбутніх учителів до свідомого оволодіння комплексом культурологічних теоретичних знань і знань практичного характеру про їх реалізацію в активній площині в напрямі формування навичок культурологічної обізнаності й культурологічної активності.

Метою діяльнісного етапу формування культурологічної компетентності є розвиток у студентів культурологічних умінь і навичок реалізації культурологічного сформованого потенціалу (спрямованості, готовності), формування таких компонентів культурологічної компетентності: *культурологічної обізнаності й культурологічної активності*.

Досягненню означеної мети сприятиме реалізація відповідних психолого-педагогічних умов: системного опанування майбутніми вчителями культурологічними знаннями, вміннями й навичками; залучення майбутніх учителів початкової школи до активного оволодіння культурологічним досвідом реалізації культурологічних знань, умінь і навичок у суб'єкт-суб'єктному вимірі.

Реалізація третьої психолого-педагогічної умови базується на дотриманні *засадничого культурологічно-орієнтованого принципу: цілісності, неперервності й системності формування культурологічної компетентності*.

Отже, з метою цілісного й системного формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи шляхом упровадження цієї психолого-педагогічної умови передбачає виконання комплексу *завдань*: формування знань про зміст гуманістично-ціннісних професійних і культурологічних орієнтацій; забезпечення умов для оволодіння системою культурологічних знань і базових технологій використання форм, методів, прийомів і засобів їх реалізації у продуктивній культурологічній комунікації різного характеру; опанування сукупністю знань, необхідних для формування в учнів початкової школи культурологічного досвіду в контексті змісту базових галузей початкової освіти; створення умов активізації прагнення студентів до свідомого пізнання, сприйняття, аналізу й узагальнення видів мистецтва

шляхом вивчення досвіду світової, європейської і вітчизняної культури; визначення об'єднуючої й інтегративної культурологічної сфери опанування професійною компетентністю як теоретико-практичного підґрунтя формування культурологічної компетентності студентів.

Такий комплекс завдань зумовлений необхідністю застосування у процесі професійної підготовки концептуального системного підходу щодо ефективного використання навчальної, позанавчальної, науково-дослідної, самостійної роботи й педагогічних практик з органічним включенням до їхнього змісту культурологічної проблематики: в цикл навчальних дисциплін, у завдання й напрями позанавчальної діяльності, в програми діяльності наукових і проблемних гуртків, у розширення спектра завдань для самостійного опрацювання студентами базового й додаткового обсягу дидактичного матеріалу, у корекції тематики виховних заходів тощо.

Застосування четвертої психолого-педагогічної умови – залучення до активного оволодіння культурологічним досвідом реалізації культурологічних знань і вмінь у суб'єкт-суб'єктному вимірі – забезпечується організаційно-педагогічним супроводом колективної творчої діяльності інтегрованого характеру в полі музичного, образотворчого, театрального, декоративно-прикладного мистецтва, яка є домінуючою на цьому етапі дослідження. З метою фокусування реалізації культурологічних компонентів (спрямованості, готовності, обізнаності) майбутніх учителів початкової школи в інтерактивній площині визначені методи творчо-активізаційного характеру (мистецьке портфоліо, інтерактивні навчальні ігри, публічні презентації, самостійна розробка сценаріїв концертних, виставкових проєктів і їх реалізація в презентаційній формі; інтерактивні дискусії (аналіз і коментування мистецьких образів і творів); проєктна діяльність шляхом залучення студентів до організації й участі в культурологічних заходах тощо. У контексті формування культурологічної компетентності на засадах інтеграції компонентів нижчого порядку (культурологічної спрямованості, культурологічної готовності, культурологічної обізнаності й культурологічної активності) визначено використання комплексу методів, які відповідають розумовому і психологічному розвитку учнів початкової школи в межах мистецької освітньої галузі: художньо-педагогічні інтерпретації мистецьких творів; комунікативний тренінг; аналіз музичних, малярських, декоративно-прикладних творів і зразків ораторського мистецтва тощо.

Завершальний етап формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи передбачає реалізацію *мети рефлексивно-результативного етапу* формування здатності здійснювати рефлексію, а також взаємо-

й самооцінювання культурологічної компетентності, включення студентів до самостійної активної культурологічної діяльності, формування культурологічної самодостатності.

Провідною психолого-педагогічною умовою на цьому етапі є *забезпечення рефлексивної активності у напрямі самовдосконалення в контексті культурологічної компетентності*, яка сприяє досягненню означеної мети шляхом створення відповідних обставин формування культурологічної самодостатності майбутніх учителів початкової школи, спираючись на *принцип рефлексивної спрямованості культурологічної компетентності*. Цей принцип дає змогу зосередити організацію професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на активному розвитку у студентів здатності до самоаналізу, контролю й адекватної оцінки рівня своєї культурологічної компетентності, систематичного усвідомлення власних культурологічних дій, що сприяє саморегуляції навчальної діяльності майбутніх педагогів і слугує дієвим фактором оптимізації процесу формування педагогічного явища на компетентнісно-продуктивному рівні.

Розвитку рефлексивної активності студентів у напрямі формування культурологічної самодостатності в контексті культурологічної компетентності сприяє актуалізація у практичній площині таких позицій: усвідомлення студентами повноцінно-самодостатніми суб'єктами культурологічної діяльності; зацікавленість у самооцінюванні, самоаналізі, самокореляції культурологічних дій; стійка потреба в самостійному здійсненні добору культурологічного матеріалу й розв'язанні культурологічних завдань; здатність вивчати передовий педагогічний досвід і трансформувати його у власній культурологічній діяльності; стійке прагнення до самовдосконалення, здатності самостійно визначати рівень власної культурологічної компетентності; стимулювання потреби виявляти рівень і зміст культурологічного потенціалу в суб'єктів культурологічного впливу (учнів початкової школи); послідовні рефлексивні дії і творчий підхід до розв'язання проблем культурологічного характеру.

Для реалізації зазначених завдань доцільно використовувати методи, засоби і форми навчання рефлексивного характеру: метод написання саморецензій, метод тренінгів латерального (нестандартного) мислення; метод стратегічного самовдосконалення (складання щорічних планів із власного культурологічного розвитку в межах професійної підготовки); метод проблемно-рефлексивного діалогу й полілогу, рефлексивно-ділова гра, а також метод позиційної дискусії. Ці методи забезпечують активізацію в майбутніх учителів початкової школи здатності до оцінювання власної діяльності, наявних знань,

умінь і навичок, а також актуалізацію і розвиток здатності студентів до самоконтролю й самооцінювання в різних видах діяльності. Загалом методичний інструментарій рефлексивного характеру спрямовується: на активізацію аналітичних дій студентів щодо культурологічної спрямованості, готовності, обізнаності й активності; стабілізацію поточних результатів самостійної роботи з розширення власного культурологічного інструментарію, самозбагачення спектру культурологічних, мистецьких і методичних засобів, прийомів реалізації культурологічної компетентності в роботі з учнями початкових класів.

Висновки. Таким чином, запропонована програма поетапного формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи відображає системне впровадження в освітній процес спеціально дібраних форм, методів, засобів і прийомів під час опанування дисциплін загальногуманітарного, професійно-практичного й вибіркового (дисципліни самостійного вибору ЗВО й студентів) блоків навчальних предметів, які забезпечують цілісність процесу професійної підготовки в культурологічному вимірі за такими напрямками: навчальної, позанавчальної, науково-

дослідної, самостійної діяльності й під час проходження педагогічних практик.

Варто зауважити, що ефективність реалізації низки рекомендованих заходів щодо формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи забезпечується застосуванням комплексу психолого-педагогічних умов, які регламентуються відповідними культурологічно орієнтованими принципами.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Анненкова І. Критерії сформованості саморегулюючого компонента емоційної культури вчителя. *Вісник Львівського університету. Серія Педагогіка*. 2005. Вип. 19. Ч. 2. С. 183–190.
2. Афанасьєв В.В. Педагогические технологии управления учебно-познавательной деятельностью студентов в высшей профессиональной школе : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Москва, 2003. 48 с.
3. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: теоретичний та методичний аспекти : дис. ... докт. пед. наук. Київ. 2000. 416 с.
4. Шурин О.І. Формування емпатійної культури майбутніх учителів початкових класів у фаховій підготовці : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2014. 20 с.

РОЗРОБЛЕННЯ ПРОГРАМ ПОДВІЙНИХ/СПІЛЬНИХ СТУПЕНІВ: ІНСТИТУЦІЙНИЙ РІВЕНЬ

DEVELOPMENT OF DOUBLE/JOINT DEGREE PROGRAMS: INSTITUTIONAL LEVEL

Розроблення програм спільних/подвійних ступенів в Україні є одним із напрямів міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти, є нормативно-правовою основою для реалізації спільних програм. Ідентифіковано такі етапи розроблення освітніх програм: аналіз (мотивація співпраці; вибір партнерів; забезпечення академічної та адміністративної підтримки; обговорення викликів; розподіл обов'язків; забезпечення фінансової підтримки; розроблення цілей програми; обговорення питання набору); розроблення (підписання Меморандуму про взаєморозуміння; перевірка акредитації університетів-партнерів; зустрічі для обговорення викликів; заявка на фінансову підтримку (за наявності); розроблення навчального плану / опису програми; розроблення критеріїв та процедури прийому, оскарження, отримання диплома; маркетинг та підбір персоналу; обговорення супроводу студентів під час приїзду; затвердження навчальної програми в усіх закладах-партнерах; підписання угоди про співпрацю); оцінювання (оцінювання та забезпечення якості програми (курсів); внутрішня звітність закладів та звітність консорціуму; зовнішнє оцінювання програми; перевірка угоди; прийняття рішень щодо продовження чи припинення співпраці); менеджмент (вступ і зарахування; прибуття та поселення; прийняття рішення про Диплом та Додаток до диплома; надання інформації та маркетинг; забезпечення якості); припинення програми (забезпечення успішного завершення навчання). Розроблення програм на інституційному рівні показано на прикладі Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського». З'ясовано, що освітні програми за певними спеціальностями та рівнями вищої освіти розробляються робочими групами відповідних випускових кафедр, розглядаються Вченими радами відповідних факультетів/інститутів, Методичною радою університету та після розгляду Вченою радою університету затверджуються ректором.

Ключові слова: Європейський простір вищої освіти (ЄПВО), програми подвійних/спільних

ступенів, інтернаціоналізація, визнання ступенів/дипломів, якість вищої освіти.

Development of double / joint degree programs in Ukraine is one of the areas for international cooperation in higher education, there is a legal basis for implementation of joint programs. The following stages for educational program development have been identified: assessment stage (motivation for cooperation; selection of partners; provision of academic and administrative support; discussion of challenges; division of responsibilities; provision of financial support; development of program goals; recruitment); development stage (signing Memorandum of Understanding; verification of partner universities' accreditation; discussing challenges; application for financial support (if available); curriculum development / program description; development of criteria and procedures for admission, appeals, diplomas; marketing, staff selection; students' support during arrival, curriculum approval in all partner institutions; signing cooperation agreement); evaluation stage (evaluation and quality assurance of program (courses); internal reporting of institutions and consortium; external evaluation of program; verification of agreement; decision-making on continuation / termination of cooperation); stage of management (admission and enrollment; arrival and settlement; decision on the Diploma and Diploma Supplement; provision of information and marketing; quality assurance); stage of termination (ensuring the successful completion of study). The development of programs at the institutional level is shown by example of National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute named after Ihor Sikorsky". It has been found that educational programs for certain specialties and higher education levels are being developed by working groups of relevant graduating departments, considered by Academic Councils of relevant faculties / institutes, Methodical Council of University and approved by the Rector.

Key words: European Higher Education Area (EHEA), double / joint degree programs, internationalization, recognition of degrees / diplomas, quality of higher education.

УДК 37.014.5/25
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.27>

Гуменна О.А.,
аспірантка відділу політики і врядування у вищій освіті
Інституту вищої освіти
Національної академії педагогічних наук України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У Законі України «Про вищу освіту» одним із напрямів міжнародного співробітництва у сфері вищої визначено «створення спільних освітніх і наукових програм з іноземними закладами вищої освіти, науковими установами, організаціями» (ст. 75) [4]. Національна рамка кваліфікацій, Перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, «Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність», ратифікована «Конвенція про визнання кваліфікацій із вищої освіти в Європейському регіоні» формують законодавчу базу для розроблення

і реалізації спільних освітніх програм в українських закладах вищої освіти. Таким чином, розглянемо, як відбувається розроблення освітніх програм на інституційному рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У 2011 р. консорціум на чолі з Інститутом міжнародної освіти (англ. the Institute of International Education, IIE) і Університетом Берліна (нім. Freie Universität Berlin) здійснив дослідження «Програми спільних і подвійних ступенів у глобальному контексті» [13]. Серед респондентів топ-країнами, які пропонують програми подвійних/спільних ступенів, є Франція, Німеччина, США, Італія та Австралія [13, с. 9].

У дослідженні зроблено такі висновки: програм подвійних ступенів більше, ніж програм спільних ступенів; програми подвійних/спільних ступенів реалізують на всіх рівнях вищої освіти (бакалавр, магістр, Доктор філософії); у програмах беруть участь 25 осіб і менше; п'ятіркою країн-партнерів у програмах є Франція, Китай, Німеччина, Іспанія, США; найбільша кількість програм спостерігається у таких галузях, як бізнес і менеджмент, інженерія, потім йдуть соціальні науки, математика і комп'ютерні науки, природничі науки й науки про життя. Мотиваціями для розроблення програм подвійних/спільних ступенів є розширення освітніх пропозицій, зміцнення науково-дослідницького співробітництва, просування інтернаціоналізації та підвищення міжнародної видимості/престижу. Основними викликами для розвитку програм подвійних/спільних ступенів визнано фінансування та підтримку постійності [13, с. 6–7].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. З вищенаведеного видно, що зарубіжні науковці досліджували реалізацію програм подвійних/спільних ступенів. У дослідженнях М. Дебич акцентується на нормативно-правовій основі реалізації програм подвійних/спільних ступенів в Україні та Європейському просторі вищої освіти [1; 2]. Водночас бракує досліджень на тему, як саме і хто розробляє освітні програми у закладах вищої освіти.

Метою статті є ідентифікувати етапи розроблення освітніх програм подвійних/спільних ступенів на інституційному рівні.

Виклад основного матеріалу. У Національному глосарії визначено, що «освітня програма (*Educational program*) – це система освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), якими має оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти» [5, с. 42–43]

Згідно з методологією Тюнінга процес розроблення освітньої програми включає такі етапи [9, с. 27]:

1) перевірка відповідності основним умовам (суспільна потреба, консультації із зацікавленими сторонами, цікавість програми з академічного погляду, чи визначені спільні точки прив'язки, ресурси всередині/зовні вищого навчального закладу (наукової установи));

2) визначення профілю освітньої програми;

3) опис мети програми та кінцевих результатів навчання;

4) визначення загальних і фахових компетентностей;

5) розроблення навчального плану;

6) розроблення модулів і вибір методів викладання;

7) визначення підходів до навчання та методів оцінювання;

8) розроблення системи оцінювання якості освітньої програми з метою її вдосконалення.

Відповідно до рекомендацій Європейської асоціації університетів є 10 золотих правил для програм, які завершуються присвоєнням спільних ступенів [11, с. 23–24]: 1) мотивація; 2) ретельний вибір партнера; 3) чіткі цілі програми та її результатів; 4) інституційне забезпечення програми; 5) достатній потенціал академічних і адміністративних співробітників для реалізації програми; 6) фінансове забезпечення програми; 7) легко доступна інформація про програму; 8) достатня кількість зустрічей із партнерами для розроблення і реалізації програми; 9) вирішено питання мови викладання; 10) чітко визначені та поділені обов'язки між партнерами.

В європейському довіднику визначено етапи розроблення освітньої програми [12, с. 22].

Аналіз (assessment stage) полягає в тому, щоб визначити мотивацію співпраці, правильно вибрати партнерів; забезпечити академічну та адміністративну підтримку, запланувати зустрічі для обговорення викликів, поділити обов'язки, забезпечити фінансові ресурси, розробити цілі програми, обговорити питання набору.

На етапі розроблення (development stage) необхідно: скласти і підписати Меморандум про взаєморозуміння; переконатись, що партнерські заклади вищої освіти акредитовані; провести зустрічі для обговорення викликів; подати заявку на фінансову підтримку (за наявності); розробити навчальний план/опис програми; розробити критерії та процедури прийому, процедури оскарження, отримання диплома; надати інформацію про програму, провести маркетинг та підбір персоналу; обговорити супровід студентів під час приїзду; затвердити навчальну програму в усіх закладах-партнерах; розробити та підписати угоду про співпрацю.

На етапі оцінювання (evaluation stage) проводяться оцінювання та забезпечення якості програми (курсів), внутрішня звітність закладів та звітність консорціуму, зовнішнє оцінювання програми; перевірка угоди, прийняття рішень щодо продовження чи припинення співпраці.

На етапі менеджменту (management stage) відбуваються вступ і зарахування, прибуття та поселення, прийняття рішення про Диплом та Додаток до диплома, надання інформації та маркетинг, забезпечення якості.

На етапі припинення програми (termination of the program stage) необхідно забезпечити передбачуваність та відповідальність перед студентами, надати змогу студентам закінчити успішно навчання.

Для дослідження розроблення програм на інституційному рівні ми обрали Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (НТУУ «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»), який представлений у міжнародних рейтингах QS World University Rankings (2019) та Times Higher Education (2020) [10; 14].

У документі університету «Освітні програми: Рекомендації до розроблення» [6] зазначено, що освітньо-професійна програма розробляється для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та другого (магістерського) рівня (практичний профіль). Освітньо-наукова програма розробляється для другого (магістерського) рівня вищої освіти (академічний профіль) та для третього (наукового) рівня вищої освіти. Освітні програми за певними спеціальностями та рівнями вищої освіти розробляються робочими групами відповідних випускових кафедр, розглядаються Вченими радами відповідних факультетів/інститутів, Методичною радою університету та після розгляду Вченою радою університету затверджуються ректором.

Освітня програма містить такі складові частини: титульна сторінка; передмова; лист погодження; зміст; профіль освітньої програми; перелік компонентів освітньої програми; структурно-логічна схема; форма атестації здобувачів вищої освіти; матриця відповідності програмних компетентностей; матриця забезпечення програмних результатів навчання [6, с. 16].

Міжнародне співробітництво, зовнішньоекономічна діяльність НТУУ «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» здійснюються згідно з чинним законодавством України, Статутом НТУУ «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» та нормативною базою університету. Департамент міжнародного співробітництва здійснює організаційне, методичне та представницьке забезпечення міжнародного співробітництва університету [3]. Одним з основних завдань департаменту є організація і допомога підрозділам у започаткуванні програми «Подвійного диплому» (Диплом двох університетів-партнерів).

У звіті проректора з міжнародних зв'язків (2019) зазначено значні досягнення щодо освітніх програм подвійних ступенів [7]: дипломи НТУУ «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» і Познанської політехніки отримали перші п'ять магістрів, які навчалися за програмою подвійного диплома. З Радою вищої освіти Туреччини погоджено і з Анкарським університетом підписано спільну магістерську освітню програму навчання турецьких громадян у НТУУ «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» у сфері атомної енергетики (ТЕФ). Магістерська програма «Динаміка та міцність машин» першою в Україні отримала європейську акредитацію. В універси-

теті діє 41 програма подвійних дипломів з університетами 11 країн Європи. Крім того, є 18 програм подвійного керівництва аспірантами з університетами п'яти країн. У звіті визначені завдання на майбутнє: активізувати усі складники міжнародної діяльності; збільшити кількість іноземних студентів та візитів зарубіжних професорів; збільшити кількість англомовних освітніх програм, освітніх програм із міжнародною акредитацією, грантів із кредитної і ступеневої міжнародної мобільності; збільшити кількість програм подвійних дипломів із зарубіжними партнерами, міжнародних наукових і освітніх проектів, спільних публікацій, міжнародних патентів, проданих ліцензій, чинних спільних міжнародних структур, індексів цитування, стартапів, що виводяться на міжнародні ринки [7].

На сайті університету можна знайти інформацію про програму подвійного диплому з Корейським інститутом науки та технологій [8]. Програма подвійного диплома між Корейським інститутом науки та технологій (Korea Institute of Science and Technology, KIST) та Національним технічним університетом України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» була розроблена у 2008 році.

Програма співробітництва [8] передбачає лекції і дослідницьку діяльність: лекції в Україні (1/2 навчання); лабораторні роботи у KIST (1/2 навчання). На сайті розміщена інформація про програму: мова навчання (англійська); тривалість навчання (магістратура триває 1 рік, аспірантура 2 роки); фінансова підтримка програми (стипендія від KIST); терміни подачі документів; вимоги до претендентів; умови отримання диплома. Після захисту магістерської роботи в Кореї студенти отримують диплом магістра наук корейського зразка, а після захисту в Україні – диплом магістра українського зразка. Присвоєння наукового ступеня відбувається на базі результатів індивідуального дослідження та проходження усного екзамену з дисертації перед фінальною оцінювальною радою.

У серпні 2017 року троє студентів-магістрів НТУУ «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» закінчили програму підготовки та отримали дипломи KIST [8].

Висновки. Розроблення програм спільних/подвійних ступенів в Україні є одним із напрямів міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти, є нормативно-правовою основою для реалізації спільних програм. Ідентифіковано такі етапи розроблення освітніх програм: *аналіз; розроблення; оцінювання; менеджмент; припинення програми.*

Міжнародне співробітництво, зовнішньоекономічна діяльність НТУУ «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» здійснюються згідно з чинним законодавством України та нор-

мативною базою університету. Освітні програми за певними спеціальностями та рівнями вищої освіти розробляються *робочими групами відповідних випускових кафедр*, розглядаються Вченими радами відповідних факультетів/інститутів, Методичною радою університету та після розгляду Вченою радою університету затверджуються ректором. Одним з основних завдань Департаменту міжнародного співробітництва є організація і допомога підрозділам у започаткуванні програм «Подвійного диплому» (Диплом двох університетів-партнерів).

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дебич М.А. Теоретичні засади інтернаціоналізації вищої освіти: міжнародний досвід : монографія. Ніжин : ПП Лисенко. 2019. 408 с.
2. Дебич М., Степаненко І. Інтернаціоналізація як інструмент розвитку лідерського потенціалу університету. Київ : ДП «НВЦ Прорітети». URL: http://ihed.org.ua/images/biblioteka/Liderstvo/Internacionalz_instrum_rozv_liders_Univ_Stepanenko-Debych_2017_44c.pdf.
3. Департамент міжнародного співробітництва. URL: https://kpi.ua/kpi_links.
4. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.14 р. № 1556-VII. *Голос України*. 2014. № 148.
5. Національний освітній глосарій: вища освіта / [авт.-уклад.: В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий та ін.; за ред. В.Г. Кременя]; МОН України, НАПН України, Нац. Темпус-офіс в Україні. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Плянди, 2014. 100 с.
6. Освітні програми: Рекомендації до розроблення [Текст] / Уклад. В.П. Головенкін. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2018. 39 с. URL: https://kpi.ua/files/Osvitni_programu_2018.pdf.
7. Підсумки міжнародної діяльності КПІ ім. Ігоря Сікорського у 2019 р. та завдання на 2020 р. Зі звіту проректора з міжнародних зв'язків С.І. Сидоренка. URL: <https://kpi.ua/2019-dms>.
8. Програма подвійного диплому з Корейським інститутом науки та технологій. URL: <http://mobilnist.kpi.ua/kist/>.
9. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / Авт.: В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В.Г. Кременя. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 120 с.
10. Шість українських вузів вошли в рейтинг кращих в мире: стали известны подробности. URL: <https://theworldnews.net/ua-news/shest-ukrainskikh-vuzov-voshli-v-reiting-luchshikh-v-mire-stali-izvestny-podrobnosti>.
11. Developing Joint Master's Programmes for Europe. Results of the EUA Joint Masters Project (March 2002 – Jan 2004) / European University Association. Brussels, Belgium, 2004. 44 p. URL: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Joint_Masters_report.1087219975578.pdf.
12. Guide to developing and running joint programmes at bachelor and master's level – a template. 22 p. URL: https://www.joiman.eu/ProjectResults/PublicDeliverables/JOIMAN%20template_JP_final.pdf.
13. Obst D., Kuder M., Banks C. Joint and Double Degree Programs in the Global Context: Report on an International Survey. New York, NY: Institute of International Education. 2011. 40 p. URL: http://ecahe.eu/w/images/2/29/Joint_Double_Degree_Programs_In_The_Global_Context_-_Survey_Report.pdf.
14. QS Results. Ukraine. URL: <https://www.universityrankings.ch/en/results/QS/2019?ranking=QS&year=2019®ion=&q=Ukraine>.

СУТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СКЛАДНИКА ТА ПЕДАГОГІЧНІ ФУНКЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МЕДИЦИНИ

THE ESSENCE OF PEDAGOGICAL COMPONENT AND PEDAGOGICAL FUNCTIONS IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE MASTERS OF MEDICINE

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності. Проблема актуалізується змінами, що відбуваються у вітчизняній системі охорони здоров'я, превентивною спрямованістю медицини, інтеграцією процесів лікування, навчання і виховання пацієнтів, тенденцією до підвищення вимог до змісту і якості професійної підготовки медичних працівників, що зумовлюють необхідність дослідження педагогічних аспектів їх професійної діяльності. Основними педагогічними категоріями у сфері професійної діяльності медичних працівників є виховання і навчання, основними завданнями яких є формування здорової особистості пацієнта, виховання свідомого ставлення людини до здоров'я і заповнення відсутніх у нього медичних знань і умінь.

Визначено педагогічний складник професійної діяльності майбутніх магістрів медицини, який охоплює: терапевтичне навчання пацієнта та його родини з питань підтримки здоров'я, догляду і самодогляду, уникнення ускладнень, травматизму; налагодження міжособистісної педагогічної взаємодії та довірливих відносин із пацієнтом і співпраці з ним, його близькими та родичами; профілактичну медико-роз'яснювальну роботу та виховання в пацієнтів усвідомленого ставлення до збереження свого здоров'я; проектування та управління освітньою діяльністю пацієнтів; розроблення та реалізацію освітніх програм; діагностику та контроль за освітньою діяльністю пацієнтів, їхніх сімей; педагогічну рефлексію та самонавчання майбутніх магістрів медицини для роботи в закладах освіти.

Педагогічна діяльність майбутніх магістрів медицини має організаційний характер і передбачає навчання пацієнтів і членів їхніх родин на всіх етапах лікувально-профілактичного процесу. У педагогічній діяльності медичних працівників виокремлено такі педагогічні функції: когнітивно-діагностична, інформаційно-роз'яснювальна, консультативно-методична, корекційно-контрольна. Кінцевим завданням педагогіки в професійній діяльності майбутніх магістрів медицини є формування фізично і психічно здорової людини. Для вирішення цього завдання медичні працівники мають розуміти важливість педагогічних знань, вміти ставити загальну мету і завдання навчання і виховання в роботі з пацієнтами, усвідомлювати зміст, методи і форми педагогічної діяльності, вправно застосовувати педагогічні знання і вміння у власній професійній діяльності.

Ключові слова: професійна діяльність, педагогічна діяльність, педагогічні

функції, магістри, майбутні магістри медицини.

The article is devoted to one of the urgent problems of training of future masters of medicine for pedagogical activity. The problem is actualized by the changes taking place in the national health care system, preventive orientation of medicine, integration of processes of treatment, education and education of patients, the tendency to increase the requirements for the content and quality of professional training of medical workers, which cause the necessity to research the pedagogical aspects of their professional activity. The main pedagogical categories in the field of professional activity of medical workers are education and training, the main tasks of which are the formation of a healthy personality of the patient, education of a conscious attitude man to his health and filling the missing medical knowledge and skills.

The pedagogical component of professional activity of future masters of medicine is defined, which includes: therapeutic training of the patient and his family on questions of the health support, health care and self-care, avoidance of complications, injuries; establishing interpersonal pedagogical interaction and trusting relations with the patient and cooperation with him, his relatives and friends; preventive medical and explanatory work and education of patients with a conscious attitude to maintaining their health; design and management of educational activities of patients; development and implementation of educational programs; diagnosis and control over the educational activities of patients and their families; pedagogical reflection and self-study of future masters of medicine to work in educational institutions.

The pedagogical activity of future masters of medicine has an organizational character and involves the training of patients and their family members at all stages of the treatment and prevention process. The following pedagogical functions are distinguished in the pedagogical activity of medical workers: cognitive-diagnostic, informational-explanatory, consultative-methodical, correctional-controlling. The final task of pedagogy in the professional activity of future masters of medicine is the formation of a physically and mentally healthy person. To solve this problem, health professionals must understand the importance of pedagogical knowledge, be able to set a common goal and objectives of teaching and education while working with patients, to understand the content, methods and forms of teaching, skillfully apply pedagogical knowledge and skills in their own professional activity.

Key words: professional activity, pedagogical activity, pedagogical functions, masters, future masters of medicine.

УДК 378:615.851
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.28>

Гуменюк В.В.,
канд. пед. наук,
асистент кафедри медицини катастроф та військової медицини
Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У системі медичної освіти України нині здійснюється низка заходів щодо її модернізації, зокрема у закладах вищої освіти (ЗВО). Посилюється увага до теоретичної та практичної підготовки майбутніх лікарів із дисциплін, які становлять предмет їх професійної діяльності [8, с. 92]. Удосконалення освітнього процесу в медичних ЗВО передбачає оновлення змісту і методів навчання, в результаті якого компетентний медик має оволодіти достатнім обсягом знань, умінь і навичок, зокрема й психолого-педагогічних. Педагогічна підготовка майбутніх магістрів медицини необхідна не лише для діяльності в медичних закладах освіти, а й для того, щоб планувати, вживати й оцінювати заходи, необхідні для профілактики патологій і захворювань, ранньої діагностики та ефективного лікування пацієнтів [2, с. 136]. Педагогіка і медицина як найважливіші сфери гуманітарної практики мають міцні і глибокі зв'язки. Спорідненість цих наук закладена ще в клятві Гіппократа, де чітко простежується ідея, що лікар має вміти передавати свій досвід іншим, тобто бути хорошим педагогом.

Загалом професійна діяльність майбутніх магістрів медицини має певні особливості, оскільки спрямована на обслуговування та задоволення потреб людей. Суспільна значущість роботи майбутніх магістрів медицини, відповідальність, складність і багатоаспектність їхніх професійних обов'язків не лише вимагають від них високого рівня професійної підготовки, фундаментальних знань теорії та практики медицини, опанування навичок, тактики, відповідних методів і прийомів лікарської діяльності, а й передбачають володіння знаннями, вміннями і навичками, спрямованими на налагодження довірливих взаємовідносин із пацієнтом і співпраці з ним, його близькими й родичами, сприяння усвідомленню й реалізації відповідального ставлення пацієнта до процесу обстеження та лікування, профілактики загострення хвороби тощо, викладення інформації доступною, зрозумілою для пацієнта мовою з урахуванням його стану, особливостей і культурного рівня, що забезпечить найкраще надання медичної допомоги [6, с. 106]. Це дає чіткі орієнтири педагогічної складової частини професійної діяльності медиків.

Щоб зрозуміти завдання педагогічної підготовки майбутніх магістрів медицини та визначити структуру їх педагогічної компетентності, необхідно проаналізувати педагогічну складову частину діяльності та виявити відповідні педагогічні функції. Зазначимо, що для майбутніх магістрів медицини характерні такі основні види робіт: діагностична, практична, профілактична; функції: проєктивна, організаторська, виконавча.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз літератури з проблеми дослідження свідчить, що вітчизняними та зарубіжними науков-

цями проведено низку досліджень із питань педагогічної спрямованості професійної діяльності медичних працівників. Так, психолого-педагогічна проблематика розвитку особистості майбутнього медика досліджена в публікаціях І. Балякової, М. Мурав'їєвої, Л. Островської, Н. Пахомової та ін. Деякі питання педагогічної підготовки медиків до навчання пацієнтів розкрили І. Глінкіна, В. Осипова, Т. Перцева, І. Тарасова та ін. Досить детально висвітлена підготовка лікаря-педагога в наукових пошуках М. Камілова, Н. Кудрявої, Л. Лонської, О. Лопанової, І. Новгородцевої, С. Носкової та ін. Також у цьому плані певний інтерес становлять роботи С. Бухальської, в яких автор розкриває сучасний підхід до педагогічної медицини, її цілей, понятійного апарату, методології [3]; дослідження А. Ємця спрямовані на вивчення ролі виховання пацієнта в професійній діяльності лікаря [5]. Численні дослідження, проведені науковцями Західної Європи, спрямовані на вивчення питань зміцнення здоров'я і санітарної освіти населення. Значна увага, що приділяється в наукових дослідженнях проблемі педагогічних аспектів професійної діяльності медичних працівників, що спричинена процесом інтеграції лікування, навчання і виховання пацієнта та його родичів, необхідністю формування в широких верств населення готовності до діяльності зі збереження та покращення здоров'я, орієнтацією на здоровий спосіб життя.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. В останні роки у вітчизняній системі охорони здоров'я зазначається тенденція до підвищення вимог до змісту і якості професійної підготовки майбутніх магістрів медицини. Значна увага приділяється не лише знанням спеціальних медичних дисциплін, володінню професійними медичними навичками і вміннями, а й педагогічним аспектам професійної діяльності. Актуальність проблеми очевидна з численних психолого-педагогічних досліджень особливостей професійної діяльності медичних працівників, що з'явилися в Україні та країнах Європи. Однак у сучасних дослідженнях мало уваги приділяється проблемі підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності, вивченню педагогічних аспектів професійної діяльності медичних працівників та їх ставлення до таких проблем.

Мета статті полягає в розкритті сутності педагогічної складової частини та педагогічних функцій професійної діяльності майбутніх магістрів медицини.

Виклад основного матеріалу. Лікарські спеціальності, як і педагогічні, належать до системи «людина – людина», що зумовлює необхідність не лише якісної природничо-наукової та клінічної підготовки, а й підготовки у сфері етики, педагогіки, психології, що дає змогу ефективно працювати з людиною, ґрунтуючись на гуманістичних



Рис. 1. Схема змісту виховання у професійній діяльності майбутніх магістрів медицини

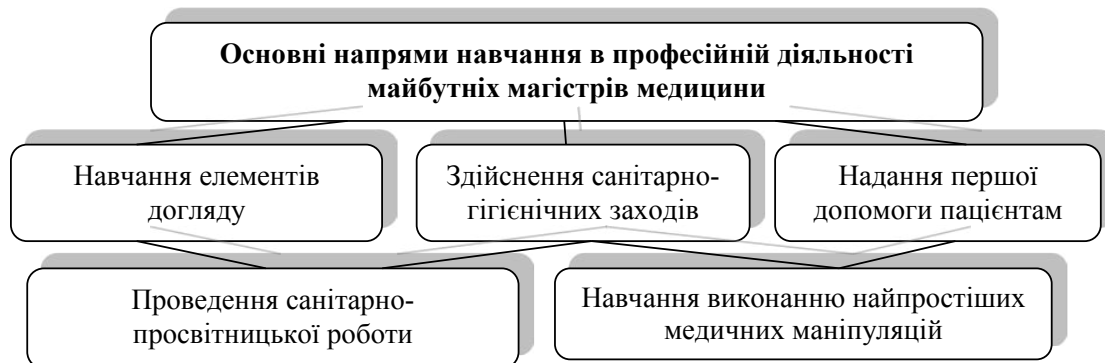


Рис. 2. Схема змісту навчання в професійній діяльності майбутніх магістрів медицини

принципах. Задоволення потреб пацієнтів із різних верств і вікових категорій населення передбачає їх ознайомлення із сучасними способами профілактики, діагностування та лікування хвороби, визначення програми обстеження та лікування та переконанні в її ефективності, практичну реалізацію такої програми, рефлексію виконаних дій. Тому знання основ педагогіки дає змогу магістрам медицини здійснювати якісно новий підхід до пацієнтів та інших учасників лікувально-оздоровчого процесу, розглядати кожного пацієнта в особистісному плані, впливати на формування здорової особистості пацієнта.

Педагогічні знання, що застосовуються майбутніми магістрами медицини в професійній діяльності, дають їм змогу більш глибоко пізнати закономірності успішної передачі професійного і соціального досвіду іншим учасникам лікувально-оздоровчого процесу (пацієнтам, родичам пацієнта, молодшому медичному персоналу тощо) [9, с. 103]. У цьому плані основними завданнями педагогіки стосовно професійної діяльності медпрацівників є: розробка теорії і методики медико-освітньої діяльності, що дає змогу здійснити якісний підхід до пацієнта; організація та здійснення оптимальної терапевтичної взаємодії; розробка системи виховання здорової людини і свідомого ставлення до питань власного здоров'я тощо. Майбутні магістри медицини, розпочавши самостійну медичну практику, мають бути готові до

здійснення педагогічної діяльності з різними категоріями пацієнтів і їхніми родичами.

Нині зростає число досліджень, присвячених питанню педагогічної та психолого-педагогічної діяльності майбутніх медиків. Так, М. Діанкіна розглядає педагогічну діяльність медиків як виховання і навчання пацієнтів для формування в них індивідуальних якостей, що сприяють відновленню та збереженню здоров'я [4, с. 9]. Згідно з науковими поглядами Г. Стечак, психолого-педагогічна діяльність лікаря передбачає виховний і навчальний вплив на пацієнта, спрямований на збереження і зміцнення здоров'я за допомогою мобілізації внутрішніх резервів особистості пацієнта в прийнятті відповідного терапевтичного рішення [8, с. 93].

Основними педагогічними категоріями у сфері професійної діяльності медичних працівників є виховання і навчання. Виховання спрямовано на формування здорової особистості, звичок здорового способу життя, відносин пацієнта до свого здоров'я як найвищої цінності, створення в людини мотивації до використання оздоровчих технологій, формування культури здоров'я (рис. 1). Водночас виховання здійснюється комплексно, у взаємозв'язку розумового, морального, естетичного і патріотичного аспектів.

Навчання в професійній діяльності медичних працівників передбачає спеціально організований процес, пов'язаний із заповненням відсутніх у людини медичних знань і вмінь (рис. 2).

Успішна педагогічна діяльність медпрацівників, на думку А. Агаркової, базується на таких методологічних принципах: двостороннього характеру; цілісності і єдності; системності і комплексності; спільної діяльності медпрацівника і пацієнта (родичів); організації, керівництва та управління процесом навчання пацієнта медпрацівником; індивідуального характеру: врахування статі, віку, соціального стану; особистісного підходу (врахування особистісних якостей, темпераменту, характеру тощо) [1, с. 10].

Діяльність майбутніх магістрів медицини спрямована на задоволення потреб пацієнта щодо здоров'язбереження шляхом надання йому кваліфікованої медичної допомоги, що передбачає педагогічну складову частину його професійної діяльності, яка, за нашими міркуваннями, охоплює:

- терапевтичне навчання пацієнта та його родини з питань підтримки здоров'я, догляду і самогляду, уникнення ускладнень, травматизму;
- налагодження міжособистісної педагогічної взаємодії та довірливих відносин з пацієнтом і співпраці з ним, його близькими та родичами;
- профілактичну медико-роз'яснювальну роботу та виховання в пацієнтів усвідомленого ставлення до збереження здоров'я;
- проектування та управління освітньою діяльністю пацієнтів; розроблення та реалізацію освітніх програм;
- діагностику і контроль за освітньою діяльністю пацієнтів;
- педагогічну рефлексію та самонавчання лікаря.

Неготовність до реалізації хоча б однієї з цих складових частин суттєво знижує ефективність соціально-педагогічної діяльності майбутніх магістрів медицини та лікувально-профілактичного процесу загалом.

Таким чином, сутність педагогічної складової частини роботи майбутніх магістрів медицини детермінована особливостями їхньої професійної діяльності, які полягають у тому, що: 1) психологічні та педагогічні знання, вміння, навички, а також педагогічні здібності та властивості особистості сприяють успішному психологічному та терапевтичному впливу на пацієнтів і дають змогу ефективно організувати лікувально-профілактичний процес, регулювати різні його аспекти [6, с. 140]; 2) медична практика потребує сформованої системи гуманістичних цінностей особистості (близьких для медика та педагога), а також обов'язкового усвідомлення її сенсу, змісту, засобів і способів виконання (лікарську рефлексію); 3) педагогічна діяльність лікаря передбачає проектування елементів освітнього процесу як невід'ємну та надзвичайно важливу частину лікувально-профілактичного процесу та, відповідно, педагогічну рефлексію, тобто обов'язкове осмис-

лення всіх параметрів і чинників успішності освітньої діяльності; 4) психолого-педагогічний вплив на суб'єктів лікувально-профілактичного процесу потребує врахування закономірностей конструктивної міжособистісної взаємодії та, відповідно їх усвідомлення й самоаналізу [10, с. 312]; 5) виконання освітньої складової частини професійної діяльності вимагає здатності лікаря до емпатії, поваги до своїх пацієнтів, уміння переконувати їх у доцільності та необхідності певних процедур тощо.

Керуючись результатами аналізу педагогічної складової частини лікарської практики, доцільно виокремити такі педагогічні функції діяльності майбутніх магістрів медицини в лікувально-профілактичному процесі:

1) когнітивно-діагностична, яка виявляється в тому, що передусім лікар має провести всебічне обстеження (не лише медичне, а й психолого-педагогічне) пацієнта, вивчити режим його праці й відпочинку, поведінку, домашні умови, а вже потім приступати безпосередньо до різних аспектів попередження, запобігання та, в разі потреби, діагностики та лікування захворювань;

2) інформаційно-роз'яснювальна – передбачає пояснення особливостей захворювання та його наслідків, доцільності та дієвості приписів, режиму вживання ліків тощо, бесіди з пацієнтом і членами родини стосовно способу догляду за хворим;

3) консультативно-методична – виявляється під час навчання пацієнтів прийомів самогляду, способів проведення різних процедур, консультацій та вказівок щодо профілактики шкідливих звичок, загострення хвороби, інструктування та демонстрації послідовності виконання необхідних дій, особливостей самогляду пацієнтові або його родичам під час догляду;

4) корекційно-контрольна – передбачає перевірку правильного виконання лікарських приписів і надання допоміжних інструкцій щодо корекції їхнього виконання, що свідчить про ефективність педагогічної роботи майбутніх магістрів медицини.

Висновки. Загалом у вищій медичній школі викладання фундаментальних дисциплін повинно мати виражену клінічну спрямованість. Не викликає сумніву те, що необхідно пов'язувати наскрізними програмами курси природничих, медико-біологічних і клінічних дисциплін. У сучасних умовах необхідна підготовка фахівців із широким спектром знань і умінь, що потрібні для роботи в різних сферах медичної практики. Тому завдання спеціальних теоретичних дисциплін – створити фундамент, спираючись на який, студенти могли б надалі набувати стійкі навички, необхідні для майбутньої професійної діяльності. Особливу увагу необхідно приділяти педагогічній спрямованості підготовки майбутніх магістрів медицини з використанням сучасних інноваційних методів навчання й органі-

зації освітнього процесу задля адаптації до змін, що відбуваються в медичній науці і практиці та в управлінні охороною здоров'я.

Згідно з проблемою дослідження розглядаємо педагогічні функції роботи майбутніх магістрів медицини як ключові завдання, що визначають повноцінну реалізацію ними всіх аспектів педагогічної діяльності. Формуванню сучасного розуміння реалізації медичної діяльності в галузі охорони здоров'я пацієнтів сприяють психолого-педагогічні знання і вміння, що надають лікарям більш адекватні уявлення про методи і технології лікувально-профілактичної роботи з різними групами населення, способи та прийоми популяризації здорового способу життя тощо. Для ефективної реалізації педагогічних завдань майбутні лікарі мають одержати під час навчання у ЗВО відповідну теоретичну і практичну психолого-педагогічну підготовку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Агаркова А.О. Формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2011. 22 с.
2. Балякова И.С. Формирование педагогической компетентности будущего специалиста со средним медицинским образованием : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Саратов, 2006. 202 с.
3. Бухальська С.Є. Розвиток педагогічної компетентності викладачів у системі методичної роботи медичного коледжу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2013. 200 с.
4. Дианкина М.С. К вопросу формирования психолого-педагогической культуры в медицинском вузе. *Ярославский психологический вестник*. 2004. № 11. С. 7–10.
5. Ємець А.В. Підготовка майбутніх сімейних лікарів до застосування фізично-реабілітаційних технологій у професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2015. 22 с.
6. Колісник-Гуменюк Ю.І. Формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців у процесі гуманітарної підготовки в медичних коледжах : монографія. Львів, 2013. 296 с.
7. Островская Л. В. Формирование педагогической культуры и этики в системе подготовки студентов-медиков : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08. Москва, 2004. 325 с.
8. Стечак Г. Формування та розвиток педагогічної компетентності у студентів медичних закладів вищої освіти з використанням інноваційних технологій. *Молодь і ринок*. 2019. Вип. 11 (178). С. 88–94.
9. Творогова Н.Д. Деловое общение преподавателя медицинского вуза : учеб.-метод. пособ. для слуш. системы доп. образов., преподавателей медицинских и фармацевтических вузов, факультетов университетов. Омск : Отдел международного сотрудничества ОмГМА, 2012. 188 с.
10. Maudsley R.F. Assessment of International Medical Graduates and their integration into Family Practice: The Clinician Assessment for Practice Program. *Academic Medicine*. 2008. № 83(3). P. 309–315.

УПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДОЗВІЛЛЄВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК НАУКОВА І ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

INTRODUCTION OF HEALTH CARE TECHNOLOGIES IN LEISURE ACTIVITIES OF STUDENTS AS A SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PROBLEM

У статті розкриваються основні компоненти до визначення поняття «здоров'язбережувальні технології», проаналізовано структурні характеристики і основні компоненти методичної системи навчання здоров'язбережувальних технологій у дозвілльєвій діяльності студентів. Дається визначення понять «дозвілльєзнавство» та «здоров'язбережувальна дозвілльєва діяльність». За результатами досліджень МОЗ України, більшість показників здоров'я молоді в Україні характеризується проявами негативних тенденцій. У Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту зазначається, що в Україні склалася вкрай незадовільна ситуація зі станом здоров'я населення, а особливо дітей і підлітків. Значна їх кількість має суттєві відхилення у фізичному розвитку та стані здоров'я. Такі захворювання, як гіпертонія, неврози, хвороби серця, ревматичні артрити, сколіози, на жаль, мають тенденцію до омолодження. Досліджуючи проблему формування здоров'я студентської молоді, варто зазначити, що чинна система фізичного виховання в закладах вищої освіти мало ефективна для підвищення рівня здоров'я і фізичної підготовленості студентів. Аналіз факторів, що зумовлюють виникнення в молоді різних патологічних станів, свідчить про недоліки у фізичному вихованні в позанавчальній діяльності, що впливають на фізичний розвиток і підготовленість та студентської молоді, низький рівень медичного обслуговування, загальне перевантаження учбовими заняттями, нераціональне харчування, недостатню рухову активність. Збереження здоров'я та повноцінного життя громадян є необхідним компонентом розвитку і соціально-економічного процвітання держави, одним із найважливіших завдань світової спільноти, що відображено у Європейській політиці «Здоров'я-2020: основи Європейської політики в підтримку дії держави і суспільства в інтересах здоров'я і благополуччя».

Ключові слова: здоров'язбережувальні технології, здоров'язбережувальна дозвілльєва

діяльність, дозвілльєзнавство, компоненти здоров'язбережувальних технологій.

This area reveals the main components related to the concept of "developing health", analyzing the structural characteristics and basic methods of a methodological system of health education, balanced by technology as possible. This means that the concepts of "permitted knowledge" and "health that allows work allow us to work". According to the results of the Ministry of Health of Ukraine, more than among people who cover life in Ukraine, there are negative trends. The national doctrine develops physical culture and sports, it is noted that in Ukraine there is an extremely vulnerable situation with a state of health, which was, like children, subdued. A significant number of them deviate significantly in physical development and health. Exist as hypertension, neurosis, disease, rheumatic arts, scoliosis, unfortunately, have a tendency to rejuvenate. When researching the health problems of young students, it should be noted that they operate in our system of physical education in the school, when the highest results have been achieved for successful health and physical inadequacy. Analysis of the factors that must be achieved in various different pathologies, achieved shortcomings in physical activity, which remains in their own activities, which remains at that stage and prepared by student youth; Preserving the health and vital standards of the population has a necessary component of development and socio-economic search, which marks the highest deaths among European politicians. her "well-being"

The most optimal way to increase the effectiveness of physical fitness and physical condition of students is based on the introduction into the educational process of fundamentally new extracurricular modern forms of physical education classes that meet the individual characteristics of students and the organization leisure aimed at health.

Key words: health-preserving technologies, health-preserving leisure activity, leisure science, components of health-preserving technologies.

УДК 373.5.016:004
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.29>

Данильченко О.Д.,
аспірант кафедри педагогіки,
професійної освіти та управління
освітніми закладами
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді. За результатами досліджень МОЗ України більшість показників здоров'я молоді в Україні характеризуються проявами негативних тенденцій. У Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту зазначається, що в Україні склалася вкрай незадовільна ситуація із станом здоров'я населення, а особливо дітей і підлітків. Значна їх кількість має суттєві відхилення у фізичному розвитку та стані здоров'я. Такі захворювання, як гіпертонія, неврози, хвороби серця, ревматичні артрити, сколіози, на жаль, мають тенденцію до омолодження. Досліджуючи про-

блему формування здоров'я студентської молоді, варто зазначити, що чинна система фізичного виховання в закладах вищої освіти мало ефективна для підвищення рівня здоров'я і фізичної підготовленості студентів. Аналіз факторів, що зумовлюють виникнення і молоді різних патологічних станів, свідчить про недоліки у фізичному вихованні у позанавчальній діяльності, що впливають на фізичний розвиток і підготовленість учнівської та студентської молоді, низький рівень медичного обслуговування, загальне перевантаження учбовими заняттями, нераціональне харчування, недостатню рухову активність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найбільш оптимальний шлях підвищення результативності фізичної підготовленості та фізичного стану студентів заснований на впровадженні у виховний процес принципово нових позанавчальних сучасних форм занять із фізичного виховання, що відповідають індивідуальним особливостям студентів, та організації дозвілля, спрямованого на здоров'язбереження. Підтвердженням цього є найважливіші стратегічні завдання, визначені національними програмами «Освіта (Україна XXI століття)», «Діти України», Національною доктриною розвитку освіти й програмою «Здоров'я нації», що полягають у створенні умов для всебічного розвитку людини, становлення її духовного, психічного та фізичного здоров'я.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Новітні умови входження України в європейський освітній простір вимагають глобальних змін до вирішення проблеми підвищення рівня здоров'я учнів та студентів в освітніх закладах. На думку вчених, провідну роль у процесі формування здоров'язбережувальних технологій у дозвіллевій діяльності молодого покоління мають відігравати майбутні вчителі (Г.Л. Апанасенко, М.С. Гончаренко, В.П. Горазук, М.В. Гриньова, В.В. Колбанов, Л.П. Суценко, Л.Г. Татарнікова). Саме тому проблема впровадження в позанавчальний процес вищого педагогічного навчального закладу методичної системи навчання здоров'язбережувальних технологій є актуальною і має незаперечне теоретичне і практичне значення.

Мета статті – систематизація й аналіз основних компонентів та етапів упровадження здоров'язбережувальних технологій у дозвіллевій діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу. Протягом останніх років проведено чимало досліджень, присвячених удосконаленню змісту та методики фізичного виховання учнів (О.Д. Дубогай, 2015; Т.Ю. Круцевич, 2003; Н.В. Москаленко, 2007; О.А. Томенко, 2010; А. В. Цьось, 2016). Науковці зазначають, що оптимальний оздоровчий ефект дають не будь-які фізичні навантаження, а лише ті, котрі відповідають індивідуальним особливостям організму людини (Л.Я. Іващенко, О.Л. Благий, Ю.А. Усачев, 2008). Тому для підвищення ефективності фізичних навантажень треба застосовувати нові напрями і технології, що базуються на морфофункціональних особливостях молоді й максимально реалізують їхню мотивацію.

Дозвіллезнавство – це галузь науки, яка вивчає життєдіяльність, відносини й організацію людей у сфері вільного часу. Вільний час – це не самоціль. Дійсну цінність він набуває лише тоді, коли використовується для всебічного розвитку особистості. Вільний час призначений для того, щоб

людина мала змогу розкрити себе, піднятися до вищого рівня прояву своїх здібностей, повніше задовольнити свої постійно зростаючі потреби. У процесі розгляду складників вільного часу, на наш погляд, цілком може бути наведене положення, що вільний час являє собою як дозвілля, так і час для більш піднесеної діяльності. Звідси випливає, що не можна ототожнювати поняття «дозвілля» з поняттям «вільний час». Вільний час набуває форми дозвілля, але не зводиться цілком до нього. Для дозвілля, насамперед, характерні пасивно-видовищні форми проведення вільного часу. Дозвілля – це сукупність занять у вільний час, за допомогою яких задовольняються безпосередні фізичні, психічні і духовні потреби, в основному відновлювального характеру. На відміну від природної основи відновлення сил людини, дозвілля є специфічним, соціальним способом регенерації цих сил.

За дослідженнями, провідні позиції за рейтингом популярності під час проведення занять зі студентками посідають різновиди оздоровчого фітнесу (С.Ю. Герасименко, Н.М. Зінченко, О.А. Кошелева). Це зумовлює інтерес науковців до розробки організаційно-методичних аспектів використання фітнес-технологій у навчальному процесі з фізичного виховання та вивченні особливостей впливу таких занять на організм. Фахівці також одностайно виражають думку, що обов'язкові форми занять із фізичного виховання знижують мотивацію та прагнення студентів до занять фізичними вправами та спортом у ВНЗ (В.С. Гуменний, С.С. Єрмаков, Н.Н. Завидівська, Є.А. Захаріна, В.І. Романова, Н.І. Турчина). Тому одним із пріоритетних напрямів у сфері фізичної культури і спорту має бути всебічне вдосконалення змісту фізичного виховання учнівської та студентської молоді.

Сучасні тенденції у сфері оздоровчої фізичної культури та дозвіллевій діяльності студентів спричиняють появу нових значно модернових термінів і понять. Одним із таких понять є «фітнес». Фітнес за останнє десятиріччя набуває швидких обертів розвитку, стає актуальнішим з-поміж різноманітних видів оздоровлення і дозвіллевої діяльності студентів. Слово «фітнес» існує у всіх країнах світу і походить від англійського виразу «to be fit», що означає «бути у формі». Основою концепції фітнесу є принцип FITT, де F (від англійського «frequency») – частота (кількість) занять на тиждень; I (від англійського «intensity») – характеристика навантаження, яка визначається за допомогою ЧСС; T (від англійського «time») – тривалість заняття; T (від англійського «type») – вид заняття (тобто інтенсивність тренування, наявність обтяжень та т.п.) [4]. Офіційно фітнес з'явився в США близько 30 років тому у зв'язку зі значним погіршенням стану здоров'я населення розвинутих

країн внаслідок гіпокінезії – невід'ємного складника технічного прогресу. Перші фітнес-програми були створені за часів Другої світової війни.

Головна мета фітнесу – досягнення внутрішньої та зовнішньої гармонії привабливості людини, і саме це є головним мотивом для впровадження здоров'язбережувальних технологій у дозвіллевій діяльності студентів.

Основне завдання фітнесу – зміцнення здоров'я населення, підвищення життєвого тону, зростання загальної і спеціальної працездатності, виховання фізичних якостей, формування статури та корекція вад, підвищення психічного і психологічного настрою, протидія можливим щоденним стресам. Фітнес удосконалює гнучкість, зміцнюються різні групи м'язів, корегується вага тіла. Усі ці можливості можна узагальнити як **«всєбічний фітнес»**.

«Фізіологічний фітнес» має на меті зміцнення здоров'я, продовження тривалості життя, поповнення життєвої енергії.

Під **«загальним фітнесом»** розуміють оптимальну якість життя, що включає духовний, психічний, соціальний та фізичний розвиток. Здоровий спосіб життя – це динамічний багаторівневий стан, пов'язаний з умовами довкілля й індивідуальними інтересами людини. Синонімом до цього поняття є термін «позитивний фітнес».

«Фізичний фітнес» передбачає зменшення ризику порушення здоров'я і створення основи для позитивного фізичного здоров'я. Мається на увазі досягнення більш високого рівня підготовленості за результатами тестування і найменший ризик порушення здоров'я. Н.І. Соловйова вважає, що здоров'язбережувальна система позаосвіти є складним і структурним феноменом сукупності здоров'язбережувальних технологій і основних складових її компонентів (мотиваційного, когнітивного, інформаційного, особистісного, соціального, фінансового, діяльнісного, функціонального), які взаємофункціонують та забезпечують ефективність дозвіллевої діяльності молодого покоління [7, с. 12]. Володіння знаннями про структурні характеристики та основні компоненти методичної системи навчання здоров'язбережувальних технологій у дозвіллевій діяльності студентів базується на комплексному аналізі феномена і визначенні підходів до поняття «здоров'язбережувальна технологія». Актуальним є зауваження Л.Ф. Тихомирової, що «найважливішим у характеристиці будь-якої педагогічної технології, яка реалізовується в освітній установі, є те, наскільки вона зберігає здоров'я учнів, тобто чи є вона здоров'язбережувальною» [8, с. 44].

Методологічним є підхід до визначення цього поняття, запропонований В.Р. Кучмою і М.І. Степановою. Так, зокрема, дослідники називають здоров'язбережувальними технологіями такі педагогічні технології навчання, що «ґрунтуються на: вікових особливостях пізнавальної діяльності

дітей; навчання на оптимальному рівні складності; варіативності методів і форм навчання; оптимальному поєднанні рухових і статичних навантажень; навчання в мінігрупах; використанні наочності й поєднанні різних форм надання інформації; створенні емоційно сприятливої атмосфери; формуванні позитивної мотивації до навчання («педагогіка успіху»); на культивуванні у школярів знань із питань здоров'я» [4, с. 3]. Найбільш доцільним із погляду актуальності й мети статті, на нашу думку, є підхід О.М. Іонової та Ю.С. Лук'янової, які розглядають поняття «здоров'язбережувальні освітні технології» як «сукупність засобів, методів, форм, прийомів організації, проведення, управління навчально-виховного процесу, спрямовані на забезпечення ефективності здоров'язбереження студентів» [2, с. 70]. Базуючись на цьому визначенні, автори акцентують, що «найважливішими складниками упровадження здоров'язбережувальних технологій у дозвіллевій діяльності є технології, спрямовані на врахування коливань працездатності людини протягом тренувальних циклів [2, с. 71].

Мотиваційний компонент упровадження здоров'язбережувальних технологій – це складник мотиваційної сфери особистості, який спонукає його до організації здоров'язбережувальної діяльності в умовах дозвіллевої діяльності студентів.

Під мотивацією у психології розуміють сукупність факторів, які спонукають й спрямовують поведінку людини. Це процес детермінації поведінки, діяльності, яка може бути зумовлена внутрішніми (психологічними, фізіологічними) і зовнішніми (професійними, соціальними, економічними, екологічними) подразниками [1, с. 234]. Психологи вважають, що усі джерела активності особистості об'єднуються поняттям «мотиваційна сфера», яка включає мотиви, потреби особистості, її інтереси, прагнення, настанови, ідеали, наміри, а також соціальні ролі, стереотипи поведінки, соціальні норми, правила, життєві цілі й цінності і, зрештою, світоглядні орієнтації загалом [1, с. 234].

У структурі здоров'язбережувальних технологій **когнітивний компонент** відіграє інтегративну роль. На важливості формування когнітивного компонента здоров'язбережувальної компетентності студентів факультету фізичної культури наголошує І. Мамакіна. Дослідниця визначає його як інтегральну якість особистості, що забезпечує її прагнення і готовність реалізувати свій когнітивний потенціал у вирішенні професійних завдань, пов'язаних зі здоров'язбережувальною діяльністю [5, с. 15–16].

Важливим компонентом у структурі впровадження здоров'язбережувальних технологій у дозвіллевій діяльності студентів є **діяльнісний**. Оскільки діяльність, як система, складається з окремих дій та операцій [3], важливою умовою її успішного виконання є сформованість системи умінь та

навичок, що мають свої ієрархічно підпорядковані уміння і навички, які забезпечують виконання дій та операцій, що визначені в основі діяльності.

У процесі виокремлення в структурі здоров'язбережувальної компетентності в дозвіллевій діяльності студентів **особистісного компонента** нами проаналізовано дослідження науковців [1; 2; 3; 5; 6], які стверджують, що необхідні вміння стежити та створювати необхідні умови для збереження фізичного, психічного, морального-духовного, соціального здоров'я студентів, обирати доцільні способи й засоби навчання та виховання, що не зашкоджуватимуть здоров'ю під час дозвіллевого процесу [8, с. 197–198]. Л. Соколенко доводить, що дотримання здорового способу життя передбачає: прагнення до фізичної досконалості, досягнення душевної, психічної гармонії у житті, забезпечення повноцінного харчування; виключення з життя самодеструктивної поведінки, дотримання правил особистої гігієни: очищення організму та його загартування [3, с. 56].

Правильно організована дозвіллева діяльність може стати основою раціональної організації рухового режиму студентів, сприяти нормальному фізичному розвитку та руховій підготовленості, підвищити адаптивні можливості організму, стане засобом збереження і зміцнення здоров'я.

Висновки. Зазначимо, що створення і реалізація здоров'язбережувальних технологій – важлива соціально-педагогічна проблема. Її вирішення зачіпає нагальні питання суспільства та системи освіти, оскільки в сучасних умовах особливого значення набувають зміцнення й формування здоров'я студентів.

Таким чином, узагальнюючи дослідження різних авторів із цього питання, даємо визначення: «здоров'язбережувальна технологія» – це сукупність засобів, методів, форм, методичних прийомів організації, проведення і управління навчально-виховним процесом, що спрямовані на збереження, формування та зміцнення здоров'я студентів.

Проаналізувавши дослідження науковців, ми дійшли висновків:

– здоров'язбережувальні технології вагоміші серед усіх відомих освітніх і позаосвітніх технологій за ступенем впливу на здоров'я студентів;

– поняття «здоров'язбережувальні технології» треба вивчати як частину педагогічної науки, яка вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання здорового способу життя;

– «здоров'язбережувальні технології» – це сукупність засобів, методів, форм, методичних прийомів організації, проведення і управління дозвіллево-виховним процесом, що спрямовані на збереження, формування та зміцнення студентів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бобрицька В.І. Теоретичні і методичні основи формування здорового способу життя у майбутніх учителів у процесі вивчення природничих наук : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 462 с.
2. Іонова О.М. Здоров'язбереження особистості як психолого-педагогічна проблема / О.М. Іонова, Ю.С. Лукьянова. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту* : наукова монографія за редакцією проф. Єрмакова С.С. Харків : ХДАДМ, 2009. ХХПІ № 1. С. 69–72.
3. Крикунова М.А. Здоровьесберегающая система образовательного учреждения. Саратов : СГУ, 2010. 194 с.
4. Кучма В.Р. Современные гигиенические подходы к оценке влияния образовательных технологий на здоровье детей и подростков / В.Р. Кучма, М.И. Степанова. *Здоровье населения и среда обитания*. 2002. № 2. С. 1–4.
5. Науменко Ю.В. Здоровьесберегающая деятельность школы. *Педагогика*. 2005. № 6. С. 37–44.
6. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. 2-е изд. Москва : Аркти, 2006. 320 с.
7. Соловьева Н.И. Здоровьесберегающая система образования в обеспечении формирования культуры здорового образа жизни учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Ставрополь, 2005. 23 с.
8. Тихомирова Л.Ф. Теоретико-методические основы здоровьесберегающей педагогики : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Ярославль, 2004. 339 с.

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ ХУДОЖНЬОГО ПРОЄКТУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ НАЦІОНАЛЬНОГО ДИЗАЙНУ

USE OF INNOVATIVE METHODS OF ARTISTIC DESIGN IN THE PROCESS OF TRAINING NATIONAL DESIGN SPECIALISTS

У статті висвітлено особливості підготовки фахівців із національного дизайну в умовах використання інноваційних методів художнього проєктування. Визначено завдання та методику навчання художнього проєктування. З'ясовано, що професійне володіння методами художнього проєктування сприяє впевненому прогнозуванню результатів, безпомилковому вирішенню завдань, досягненню поставленої мети різнобічного розвитку особистості. Відображено орієнтацію інноваційних методів художнього проєктування, які в епоху інновацій суттєво змінилися. Особливості цих методів малодосліджені в теорії національного дизайну. Відомо, що, крім «традиційних» методів проєктування, які виникли ще в «класичний» період – період виникнення і розвитку концепції функціоналізму (наприклад, комбінаторика, трансформація, кінетизм), стали активно застосовувати інноваційні методи художнього проєктування: еkleктизм, комп'ютерний колаж, цитування, метод деконструкції, 3D-друк, лазерна перфорація, лазерна сублимація (принт), пластиковий каркас і т.п. Також варто зробити акцент на таких методах проєктування, які пов'язані з категорією комічного (іронічна стилізація, пародіювання, гра зі смислами, прийоми дотепності), що до сих пір залишалися поза увагою дослідників. Тому на особливу увагу заслуговує розгляд цих методів у практиці фахівців із національного дизайну одягу. Зазначено, що комп'ютерні технології нині знаходяться на вершині свого розвитку і є найпоширенішим і затребуваним інноваційним методом реалізації творчості фахівців із національного дизайну в будь-якій області, в тому числі в області індустрії моди. Формування готовності до застосування інновацій у професійній діяльності майбутніх фахівців із національного дизайну буде більш ефективним в умовах навчання в спеціалізованому освітньому середовищі, що враховує специфіку проєктно-художньої діяльності дизайнерів, максимально наближеної до їхніх потреб, можливостей і особливостей. Під час проведеного дослідження застосовувались такі методи: аналіз (теоретичний огляд науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження); синтез, завдяки якому вдалося поєднати окремі частини об'єкта в єдине ціле; порівняльний аналіз, що дав змогу зіставити явища з метою встановлення схожості чи відмінності між ними.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, фахівець, дизайн, національний дизайн, художнє проєктування, інновації, комп'ютерний колаж, лазерна сублимація.

The article highlights the features of training specialists in national design in terms of using innovative methods of artistic design. The tasks and methods of teaching artistic design are defined. It was found that professional mastery of artistic design methods contributes to the reliable prediction of results, error-free solution of problems, achieving the goal of diverse personal development. It reflects the orientation of innovative methods of artistic design, which have changed significantly in the era of innovation. Features of these methods that are little studied in the theory of national design. It is known that in addition to the "traditional" design methods that arose in the "classical" period – the period of the emergence and development of the concept of functionalism (for example, combinatorics, transformation, Kineticism), innovative methods of artistic design began to be actively used: eclecticism, computer collage, quoting, deconstruction, 3D-printing, laser perforation, laser sublimation (print), plastic frame, etc. meanings, techniques of wit, which have hitherto been ignored by researchers. Therefore, special attention should be paid to the consideration of these methods in the practice of specialists in national clothing design. It is noted that computer technologies are currently at the top of its development and is the most common and popular innovative method of implementing the creativity of national design specialists in any field, including the fashion industry. Formation of readiness for use of innovations in professional activity of future specialists on a national design will be more effective in terms of learning in a specialised learning environment tailored to the design and artistic designers, as close as possible to their needs, possibilities and features. In the course of the research, the following methods were used: analysis (a theoretical review of scientific and pedagogical literature on the problem of research); synthesis, thanks to which it was possible to combine individual parts of the object into a single whole; comparative analysis, which allowed to compare phenomena in order to establish similarities or differences between them.

Key words: higher education, specialist, design, national design, art design, innovation, computer collage, laser sublimation.

УДК 378.74(072)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.30>

Дяченко А.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри промислового дизайну
і комп'ютерних технологій,
завідувачка аспірантури
Київської державної академії
декоративно-прикладного мистецтва
і дизайну імені Михайла Бойчука

Постановка проблеми у загальному вигляді.

На початку XXI століття у вищих навчальних закладах (ВНЗ) зусилля багатьох педагогів спрямовані на розробку та оптимізацію педагогічних систем підготовки фахівців, у тому числі і з національного дизайну, до інноваційної діяльності відповідно

до інноваційного розвитку суспільства. Актуальними стають проблеми дослідження інноваційної діяльності фахівців дизайну, розробки механізмів, засобів, технологій формування готовності майбутніх дизайнерів до інноваційної діяльності, що зумовлює необхідність наукового переосмислення

суті професійно-педагогічної підготовки майбутніх дизайнерів в області інноваційної діяльності. Це вимагає кардинальних перетворень у системі підготовки сучасних фахівців і зумовлює орієнтацію цілей вищої професійної освіти на інтереси особистості майбутніх професіоналів. Нині не може вважатися професійно грамотним фахівець, що не працює в альтернативних проектах і системах, не вивчає специфіку інноваційного руху, не розуміє суті інноваційної діяльності в професійній сфері, не володіє великим арсеналом інноваційних методів.

Зміст та методика навчання у процесі підготовки майбутніх фахівців із національного дизайну і донині потребують більш глибокого дослідження з метою виявлення позитивного впливу використання інноваційних методів художнього проектування на вітчизняну дизайнерську освіту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зокрема, сучасні проблеми професійної підготовки фахівців із національного дизайну досліджують Е. Амосова [1], Л. Болдирєва [2], О. Власенко [4], С. Зінченко, Т. Козак, Г. Максименко, Є. Омельницька, В. Прусак [7], Л. Соколюк [8], О. Трошкін, Л. Турлюк [9], С. Чирчик, А. Шевченко [11; 12] та ін. Роботи англійських дослідників Б. Блер, М. Блітман, А. Девіс, Р. Сара, Дж. Уілсон присвячені дослідженню методів та форм викладання дизайнерських дисциплін у вищих навчальних закладах.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Малодослідженими залишаються проблеми використання інноваційних методів художнього проектування у процесі підготовки фахівців із національного дизайну у вітчизняній педагогічній науці.

Метою статті є визначення інноваційних методів художнього проектування, які використовуються під час підготовки фахівців із національного дизайну.

Виклад основного матеріалу. Нині вітчизняна освіта змінюється структурно і набуває іншої системи функціонування. Зростає необхідність у нових, сучасних спеціальностях, що не існували раніше на ринку праці. Це породило потребу в кваліфікованих фахівцях, які мають фундаментальну освіту у сфері національного дизайну та візуальної комунікації, а також сфері комп'ютерних технологій. Процес навчання істотно змінюється, і з традиційними методами та засобами навчання з'являються інноваційні. Але поряд з отриманням художньо-графічних і проектно-графічних навичок студент-дизайнер має опанувати комп'ютерне проектування. Випускник будь-якого ВНЗ країни немислимий без знання професійних комп'ютерних програм. Комп'ютерне проектування є невід'ємною частиною реалізації будь-якого інноваційного проекту, пов'язаного з архітектурою, дизайном, рекламою, поліграфією. Професійне володіння програмами двомірного і триви-

мірного моделювання та візуалізації стає гарним тоном для кожного фахівця в сфері національного дизайну, який себе поважає.

Нині в провідних вузах країни триває активний процес освоєння дво- і тривимірного цифрового художнього проектування, відкриваються актуальні і широко затребувані спеціальності і спеціалізації, одночасно ведуться наукові і практичні пошуки, спрямовані на оптимальне використання інноваційного комплексу в підготовці майбутніх фахівців різних областей дизайну.

Зазначимо, що в основі професійної діяльності фахівця з національного дизайну є художнє проектування. У сфері проектування образотворча грамотність має першорядне значення. Тут в дизайнера проявляється справжня турбота про людину; він орієнтується на естетичне освоєння виробів. Дизайнер враховує багато сутнісних можливостей як людини, так і проєктованого виробу. Переважання технічних цінностей у проектній сфері веде до того, що придушуються сутнісні сили людини, не тільки знижується його трудовий потенціал, але й применшується його гідність [12].

Так, проектування в дизайні – це оптимізація функціональних процесів життєдіяльності людини, підвищення естетичного рівня виробів і їх комплексів. Предметом проектування в дизайні є структура і якості форми предметного середовища загалом і окремих виробів як його елементів. Своєю чергою методичні підвалини проектування – це засоби моделювання об'єкта і сукупність правил, що визначають послідовність і зміст етапів формотворення [6].

Завдання художнього проектування є образне, комплексне рішення середовища. З цього визначення відразу випливає змога провести межу між художником-конструктором і художником-проектантом. Якщо завдання першого – створення на основі естетичних, технічних і функціональних вимог еталонів виробів, призначених для масового тиражування, то завданням другого є створення образного рішення середовища, по-своєму унікального і не тиражованого [5, с. 15].

Професійна діяльність дизайнера, яка розвивається на соціальному ґрунті і спирається на природні якості людини (естетичні, емоційні й інтелектуальні), встановила роль і місце дизайну в суспільному житті. Сенс національного дизайну – стати унікальним, потужним і ефективним засобом впливу естетичної та облагородженої активності суспільства. Задовольнити цей запит покликаний педагог дизайнерського профілю, який зобов'язаний якісно володіти художньо-педагогічними функціями та високим професіоналізмом у вимірах художнього проектування. Сьогодні здатність до художнього проектування має формуватися на основі компетентнісного підходу, який вже не один рік досліджують науковці [12].

Методика навчання художнього проєктування – це сукупність методів і прийомів, за допомогою яких відбувається цілеспрямовано організований, планомірно і систематично здійснюваний процес оволодіння компетенціями, необхідними для створення, опису, зображення або концептуальної моделі цілісного об'єкта із заданими функціональними, ергономічними і естетичними властивостями. Реалізація методологічних основ процесу навчання художнього проєктування забезпечується застосуванням певних методологічних підходів (принципів) професійної освіти [4].

Сучасні методи художнього проєктування в процесі підготовки фахівців із національного дизайну через поглиблення протиріч між низьким рівнем шкільної підготовки і складністю об'ємних навчальних програм із циклу профільних дисциплін у вузах є одним з основних інструментів у вирішенні актуальної проблеми поліпшення якості випускників і забезпеченні необхідного рівня оволодіння ними комплексом дисциплін. Тому наукові основи організаційно-методичного забезпечення художнього проєктування в процесі підготовки фахівців із національного дизайну знаходяться під особливою увагою; досвід і методи їх викладання постійно корелюються з останніми українськими та зарубіжними науковими розробками в цій сфері.

Кожен метод навчання конкретизується комплексом прийомів, способів і засобів організації навчального пізнання. Прийоми і способи реалізації методу художнього проєктування використовуються педагогом залежно від особливостей навчального матеріалу і конкретної ситуації навчально-виховного процесу, його особистості, ступеня володіння елементами педагогічної майстерності. Вибір методів художнього проєктування зумовлений такими положеннями: педагогічна і пси-

хологічна доцільність, функціональна визначеність, спрямованість на організацію діяльності педагога і студентів: на спілкування, обговорення, застосування знань; відповідність віковим можливостям, особливостям їх мислення, пам'яті, емоційного розвитку, життєвого досвіду; відповідність загальнокультурній, педагогічній підготовці викладача; характеру змісту досліджуваного матеріалу; відповідність методів формі навчання, своєрідності ситуацій у процесі навчання, взаємозв'язок і взаємодія методів між собою, включеності їх один в одного, комплексності застосування. Професійне володіння методами художнього проєктування сприяє впевненому прогнозуванню результатів, безпомилковому вирішенню завдань, досягненню поставленої мети різнобічного розвитку особистості.

Активне впровадження в практику вищої професійної освіти інноваційних методів художнього проєктування дає змогу більш широко використовувати можливості комп'ютерних технологій у процесі розробки системи фахової підготовки майбутніх фахівців із національного дизайну, її функціонування і реалізації. Однак, незважаючи на широкі можливості, що відкриваються в розробці системи фахової підготовки в практиці вищої школи, де здійснюється підготовка фахівців із національного дизайну, вони відображаються недостатньо ефективно [12]. Ці методи орієнтовані на такі напрями (рис. 1):

Інноваційні методи художнього проєктування спираються на сучасні напрями в психології візуального мислення і сприйняття, представленого як процес дизайн-мислення, який орієнтує на створення якісного інноваційного продукту з продуманим дизайном і зміною усього предметного світу на краще. Ці методи змінюють самі підходи і технології навчання фахівців із національного дизайну,

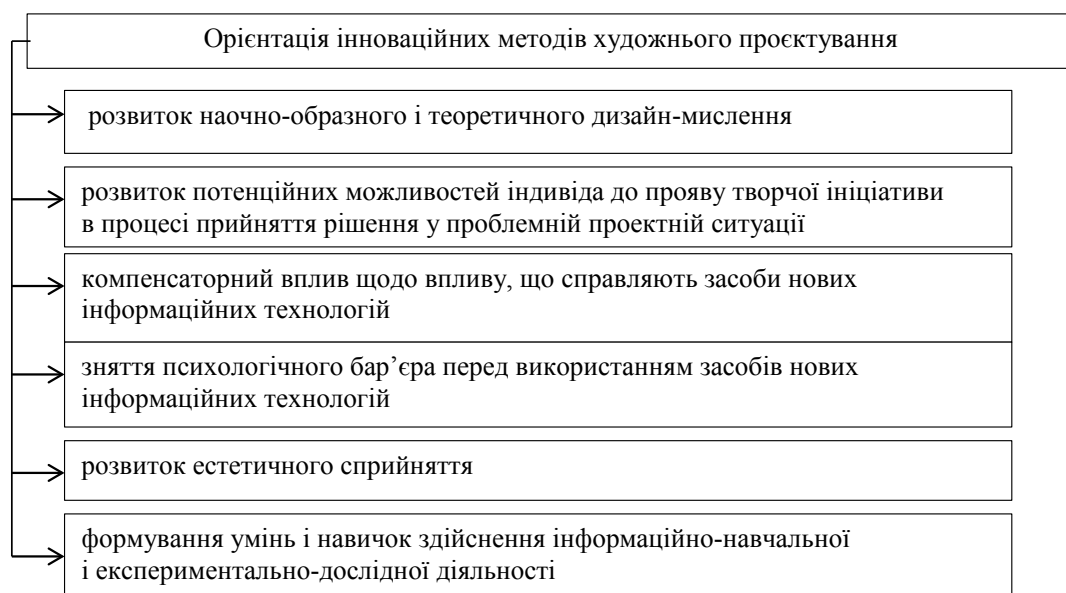


Рис. 1. Орієнтація інноваційних методів художнього проєктування

здатних створювати ці креативні «дизайн-продукти» і графічно «упаковувати» бізнес-процеси.

Одним із головних інноваційних методів сучасного художнього проектування є еkleктизм. На початку XXI ст. остаточно утвердилася нова тенденція – минула мода не поступається місцем «новій» (не виходить із моди), а продовжує з нею співіснувати, модні цикли ніби «нашаровуються» один на одного, що ускладнює поліфонічну картину сучасної моди [7, с. 11].

У цих умовах традиція (минуле) сприймається як практично невичерпне джерело ідей для дизайнерської творчості. У будь-якому сучасному проєкті незмінно присутня велика кількість культурних посилань. У мистецькому житті вже з кінця 1960-х рр. панує «еклектична асиміляція», а з початку XXI ст. комп'ютерний колаж став однією з найбільш адекватних форм художньої свідомості.

Нині комп'ютерні технології є універсальним засобом і застосовуються у всіх видах проєктно-художньої діяльності, в тому числі в галузі проєктування одягу і текстилю.

Область комп'ютерних інформаційних технологій, що займається проблемами отримання різних зображень, належить до області комп'ютерної графіки. Вона є специфічним методом реалізації проєктної діяльності в області дизайн-проєктування, застосовуються на різних етапах проєктування – починаючи від створення художнього і технічного ескізу, конструкції моделі до розробки айдентики і реклами бренду.

Комп'ютерна графіка – один із найбільш затребуваних продуктів дизайну. Сучасна комп'ютерна графіка не підміняє традиційні способи створення зображення. Засоби комп'ютерної графіки передбачають розширення та збагачення принципів, технік і методів художньої діяльності, створюють можливості для нових шляхів розвитку творчого мислення, розширюють межі творчої реалізації, усувають рутинність, сприяють підвищенню рівня художньої культури [11].

Колаж як творчий метод був відкритий дадаїстами і став одним з улюблених прийомів сюрреалізму. Під час поєднання непоєднуваного з гри випадковостей мимоволі складаються смисли речей, народжуються парадоксальні образи. Постмодерністський колаж є методом вільних асоціацій, його елементи – цитати з певних джерел, але вони знаходяться в неприродній взаємодії, що породжує багатозначні образи [7, с. 13].

Нині дедалі частіше застосовується такий інноваційний метод, як комп'ютерний колаж із використанням цифрових технологій і пакетів прикладних графічних програм. Найвідоміші з них Microsoft Power Point, Adobe Photoshop, Adobe Illustrator, GIMP, Optitex Modulate та ін. Є також безліч сервісів і online-програм для створення комп'ютерних колажів, наприклад [9]:

– PINTEREST – цей ресурс пропонує величезну кількість зображень;

– MATBOARD – сервіс для обміну зображеннями, ресурс, альтернативний Pinterest;

– POLYVORE – спеціалізований безплатний інструмент для створення колажів в індустрії моди;

– NEYBERS – програма, яка дає змогу в онлайн-режимі створювати колажі декору, матеріалів і ін.

Ножиці – це основний інструмент для створення традиційного колажу. У комп'ютерному мистецтві традиційні ножиці замінили віртуальні інструменти і фільтри для виділення і обрізки зображень, які мають низку переваг перед традиційним інструментом. У графічних редакторах інструменти для вилучення об'єктів діляться на групи, які мають свою специфіку. До групи простих геометричних виділень входять прямокутні і овальні виділення. За допомогою цих інструментів можна вирізати коло, овал, прямокутник або квадрат будь-яких розмірів, не застосовуючи при цьому додаткових інструментів, на відміну від традиційних методів, де б знадобилися креслярські інструменти [10].

Друга група – це група ласо. Використовуючи інструменти ласо для вилучення фрагментів, можна вирізати більш складні форми. Інструмент ласо працює за принципом олівця, коли вимальовується потрібний фрагмент, копіюється і вставляється на нову робочу площину. Щоб вирізати прямокутний об'єкт, студент використовує прямолінійне ласо, якщо потрібно вирізати більш складні фрагменти, наприклад людей або тварин, то студент використовує в роботі магнітне ласо. Цей інструмент ніби примагнічується до контуру об'єкта. Під час вилучення потрібних фрагментів із загального фону зображення можна масштабувати, щоб вирізати точніше дрібні деталі об'єкта.

Воснові створення комп'ютерного колажу лежить робота із шарами. Шари в цифровому середовищі розташовані вертикально, дуже зручно працювати з шарами, які можна порівняти з прозорими листами. При виділенні і розміщенні об'єкта на прозорий шар можна побачити крізь порожні ділянки зображення нижніх шарів. Режимми накладення шарів дають змогу міняти контрастність, колір, видимість пікселів у багатошаровій композиції.

Модуль програми «Optitex Modulate» (Creator for Modulate) дає змогу проєктувати одяг на чітко визначену фігуру, одночасно проводячи як конструювання та моделювання, так і візуалізацію на тривимірній моделі. У цьому модулі є бібліотека фурнітури, текстур матеріалів, кольорових рішень, базових конструкцій моделей, котрі можна використовувати як базові форми та піддавати трансформаціям, відповідно до потреб розмірних даних фігури людини або завдань майбутнього фахівця. Також модуль дає змогу зробити чітку, предметну візуалізацію майбутньої конструкції виробу та переглянути посадку на тілі людини, врахувати

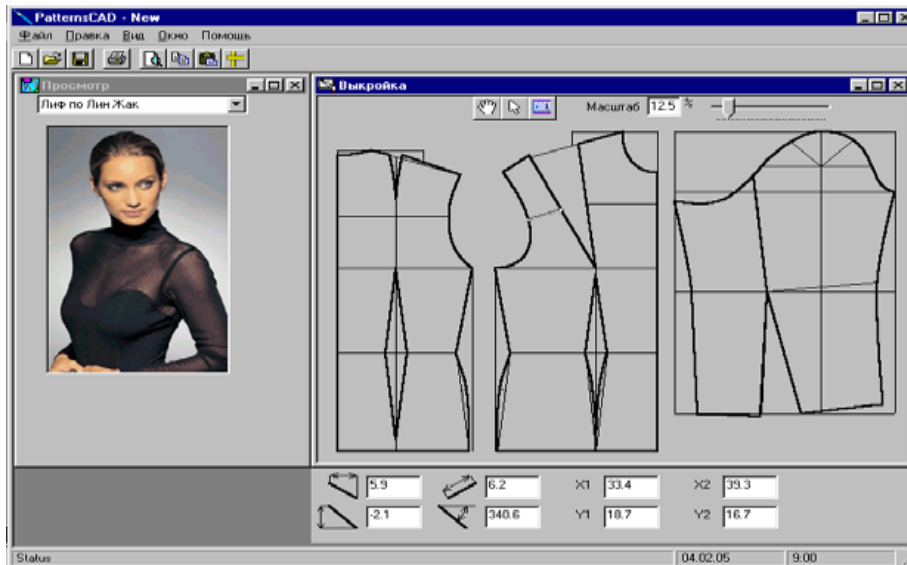


Рис. 2. Вікно програми PatternsCAD

недоліки в конструкції й усунути їх ще в віртуальному процесі. Якщо проектувати власну модель у віртуальному просторі, з'являється змога провести віртуальну примірку на тілі людини, побачити та оцінити силуетну форму, співвідношення елементів одягу, визначити кольорове, фактурне рішення текстильних матеріалів. Програмний модуль 3D Digitizer – Digitize 3D View своєю чергою дає змогу створювати додаткові лінії моделювання на моделі, змінювати конструкцію одягу, знаходячись у 3D-вікні, та візуалізувати на площинній проекції розгортку [10].

PatternsCAD – це програма для побудови викрійок одягу. Програма дає змогу побудувати викрійки одягу в їх натуральну величину, або в іншому

масштабі, якщо це необхідно, і за індивідуальними мірками. Для створення викрійок стандартних розмірів буде потрібно ввести відповідну інформацію для кожного конкретного розміру і конкретного виробу (рис. 2).

Поточна версія дає змогу створювати викрійки основ сукні, прямої спідниці, блузки. Робота програми тестувалася на конкретних реальних виробках. Якщо форма не поміщається на один лист, треба здійснити розбивку на листи. Розміри листів можна задавати за бажанням користувача, це дає змогу використовувати всі типи принтерів. Програма дає змогу швидко створити індивідуальну викрійку за користувальницькими розмірами. Поля для введення параметрів містять малюнки

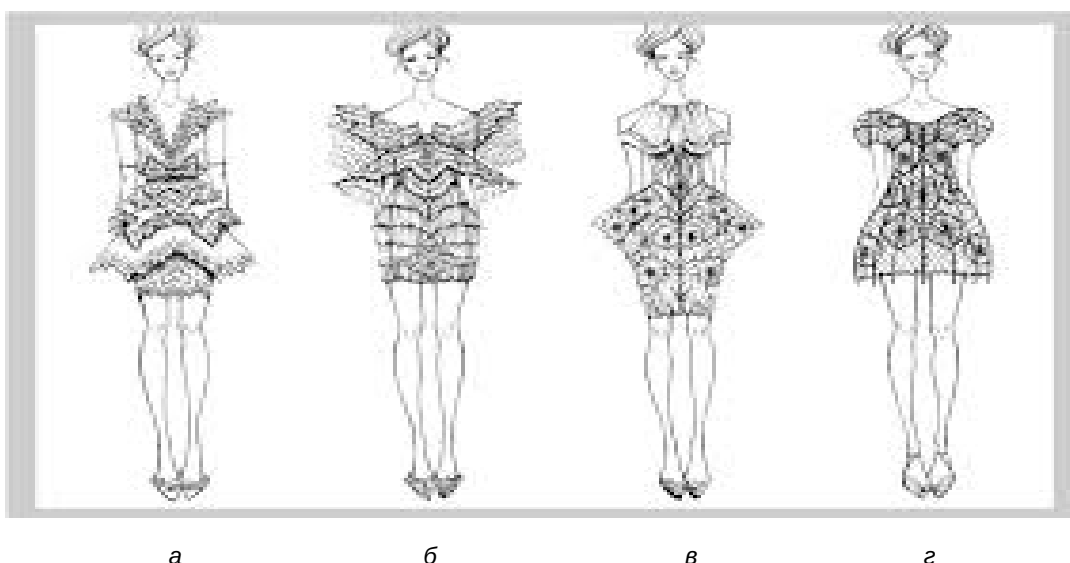


Рис. 3. Ескізи студентів факультету «Дизайн» Львівської національної академії мистецтв із застосуванням інноваційних методів художнього проектування національного одягу з мереживного полотна: а – перфорація тканини; б – 3D-друк; в – друк сублімації; г – мереживо на пластиковому каркасі

та фотографії, які пояснюють, як правильно зняти мірку. Безплатна версія Patterns CAD 1.2 дає змогу відправити на друк кілька викрійок. Інші можливості стають доступними після реєстрації [3].

Як бачимо, комп'ютерні технології нині знаходяться на вершині свого розвитку, є найпоширенішим і затребуваним методом реалізації творчості фахівців із національного дизайну в будь-якій області, в тому числі в області індустрії моди.

Методом цитат користувалися і продовжують активно користуватися у процесі підготовки фахівців із національного дизайну. Метод цитат полягає у поєднанні фрагментів, «вирваних» із контексту, коли втрачається очевидний зв'язок із першоджерелом, що і дає змогу створювати нове [8, с. 25].

На відміну від методу цитат, цитування передбачає впізнаваність цитати, збереження очевидного зв'язку з джерелом цитування. Цим методом також активно користуються у ВНЗ [4].

Метод деконструкції полягає в новому підході до моделювання одягу, який являє собою вільне маніпулювання формою і посадкою виробу на фігурі [1].

На основі досліджуваних даних про мереживо і мереживні колекції можна виявити методи створення національного костюма з мережива, що призначені полегшити фахівцю з дизайну прогнозування образів майбутнього ескізу із застосуванням того чи іншого методу/способу проєктування і вибрати найбільш підходящий різновид.

До інноваційних методів художнього проєктування національного одягу з мереживного полотна належать 3D-друк, лазерна перфорація тканини, лазерна сублимація (принт), пластиковий каркас.

На жаль, нові технології можуть лише приблизно повторити мереживну фактуру (текстуру) і орнамент (малюнок), тому вони скоріше імітують традиційне мереживо. Перевагою цих нововведень є космічна швидкість відтворення мереживного полотна (орнаменту) і відтворення абсолютно будь-якої запрограмованої форми костюма, фактури (текстури) полотна або малюнка з мінімальними витратами [2, с. 1558].

Ще однією важливою характеристикою мережива є взаємозв'язок між використовуваними матеріалами для його виробництва (плетіння) і формою костюма, тобто формоутворення костюма за допомогою мережива (імітацій мережива).

У XXI ст. винахід нових технологій диктує і новий підхід до художнього проєктування костюмів і мереживних полотен у процесі підготовки фахівців із національного дизайну. А результатом стає поява нових, неймовірних форм костюма, що дає поштовх для проявлення фантазії майбутнім фахівцям.

Попередній етап роботи студента полягає в пошуку підходів художнього проєктування виробу з мережива на основі цих методів за допомогою

виконання структурно-графічного ескізного ряду, що визначає можливість пошуку варіантів художньо-композиційного рішення ансамблю національного костюма і його наближене колірне рішення.

Наступним етапом є створення кількох ескізних варіантів виробу на одній базовій основі за допомогою методів конструктивного моделювання і проведення трансформації та модифікації форм із використанням інноваційного методу художнього проєктування мереживних моделей (рис. 3).

Після отримання необхідної форми в графічному варіанті вона коригується з урахуванням вибраної техніки отримання мереживного полотна або його імітації.

Представлені методи створення національного костюма з мережива дають змогу візуалізувати різні варіанти проєктованого виробу у вибраній техніці. Перед остаточним прийняттям рішення студент може образно визначитися з силуетом, формою, фактурою, колірним рішенням передбачуваної моделі костюма.

Найбільш вірним в умовах сучасності є підхід до національного костюму як до елементу інтегративної і інтерактивної системи, а генерування об'єктів моди ґрунтується на застосуванні інноваційних перспективних методів, сталого розвитку, систематизації та оптимізації процесів художнього проєктування костюма.

Висновки. Таким чином, ми вважаємо, що необхідне поліпшення якості освітнього процесу за допомогою сучасних методів і педагогічних технологій навчання. Впровадження в навчальний процес інноваційних методів художнього проєктування забезпечує високий рівень підготовки фахівців із національного дизайну, професійно компетентних, із розвиненим творчим мисленням, здатних ефективно вирішувати складні і багатопланові завдання своєї діяльності. Використання таких методів орієнтує студентів на творчо-пошукову діяльність з отримання, конструювання нових знань, моделювання і вивчення процесів і явищ, проєктування способів професійної діяльності.

Також педагогічна практика показує, що впровадження в процес навчання художнього проєктування комп'ютерних технологій – це фундаментальна основа знань і умінь, без яких фахівець із національного дизайну не може сформуватись. Навчання за допомогою комп'ютерних програм сприяє творчому самовираженню студентів, розширює можливості створення різних проєктів, скорочує час виконання. У разі впровадження інноваційних методів і засобів змінюється характер педагогічної діяльності, і ці зміни будуть ефективними на основі використання комп'ютерних технологій. Використання методів художнього проєктування є найважливішим механізмом здійснення творчого процесу навчальної взаємодії викладача та студентів.

Перспективами подальших досліджень є вивчення зарубіжного досвіду підготовки фахівців із національного дизайну із використанням інноваційних методів художнього проектування.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Амосова Э.Ю. Влияние инновационных технологий и материалов на формирование модных тенденций в развитии костюма : автореф. дис. ... к.т.н. : 17.00.06. Московский государственный текстильный университет им. А.Н. Косыгина. Москва, 2010. 16 с.
2. Болдырева Л.М. Инновации в методах проектирования женской одежды. Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 15. С. 1556–1560.
3. Використання 3D графіки в моделюванні одягу. URL: <http://hlm125.blogspot.com/2019/03/3d.html> (дата звернення: 08.05.2020).
4. Власенко О.В. Методы и средства преподавания проектирования в дизайне среды. Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19939> (дата обращения: 07.05.2020).
5. Глушич А.О. Художнє проектування та умови формування його основних засад. Дизайн, дизайн-освіта. 2012. № 9. С. 14–16.
6. Дизайн як проектна культура. URL: <http://osvita.ua/vnz/reports/culture/10556/> (дата звернення: 08.05.2020).
7. Прусак В.Ф. Організаційно-педагогічні засади підготовки майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського. Вінниця, 2006. 23 с.
8. Соколюк Л. Шляхи становлення українського дизайну. Київ : Феніус, 2012. 43 с.
9. Турлюн Л.Н. Коллаж в компьютерном искусстве. Мир науки, культуры и образования. 2011. № 2.
10. Шандренко О.М. Комп'ютерні технології в дизайні одягу. Культура і мистецтво у сучасному світі. 2010. Вип. 11. С. 280–287.
11. Шевченко А.І. Компетентнісний підхід у навчанні художньому проектуванню майбутніх фахівців з дизайну. Наукові записки. 2016. Випуск 9. 2016. С. 77–80.
12. Шевченко А.І. Методика навчання художнього проектування майбутніх фахівців з дизайну : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ. 2017. 351 с.

МОДЕЛЬ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

MODEL OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF FUTURE ENGINEERS-EDUCATIONALISTS OF COMPUTER PROFILE IN THE PROCESS OF STUDYING OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES

У статті встановлено, що більшість основоположних досліджень навчальної діяльності виконані до або на початку тотальної інформатизації суспільного життя та комп'ютеризації всіх галузей людської діяльності, і тому не беруть до уваги зміни в умовах освіти та навчання. У разі впровадження концептуально нових підходів до взаємодії учасників навчального процесу, нових інформаційних технологій, які впливають на характер організації навчальної діяльності, способи пошуку, сприйняття, опрацювання навчальної інформації, модель формування навчальної діяльності залишається традиційною. Отже, доцільно розробити нову модель навчальної діяльності, яка відповідає сучасним викликам та умовам підготовки студентів. Для цього на підставі аналізу наукової літератури виявлено відповідно до діяльнісного та кібернетичного підходів компоненти структури навчальної діяльності (мотив, мета, дії, операції, засоби, результат, навчально-пізнавальна діяльність, навчально-організаційна діяльність, комунікативна діяльність) та визначено суб'єкта навчальної діяльності. З огляду на функції навчальної діяльності визначено об'єкт діяльності, на який спрямована діяльність студента, а саме: оточуючий світ, освітній процес, освітня взаємодія. Встановлено, що компіляція компонентів навчальної діяльності відповідно до діяльнісного та кібернетичного підходів, суб'єкта та об'єкта діяльності утворює двовірну структуру діяльності. Оскільки навчальна діяльність відбувається в освітньому середовищі, воно є невід'ємним компонентом моделі навчальної діяльності, яке задає мету, умови, обмеження та критерії протікання навчальної діяльності.

Тому зазначена модель, відповідно до діяльнісного та кібернетичного підходів, буде включати такі компоненти навчальної діяльності: мотив, мета, дії, операції, засоби, результат, навчально-пізнавальна діяльність, навчально-організаційна діяльність, комунікативна діяльність, суб'єкт, об'єкт та освітнє середовище, яке задає мету, умови, обмеження та критерії здійснення навчальної діяльності.

Ключові слова: модель, навчальна діяльність, діяльнісний підхід, кібернетичний під-

хід, модель навчальної діяльності студентів, освітнє середовище.

The article presents findings that the vast majority of basic research on educational activities was performed before or at the beginning of the total informatization of public life and computerization of all areas of human activity, and therefore does not take into account changes in education and training. When introducing conceptually new approaches to the interaction of participants in the educational process, new information technologies that affect the nature of the organization of educational activities, ways of searching, perceiving, processing educational information, the model of educational activities remains traditional. Therefore, it is advisable to develop a new model of educational activities that meets modern challenges and conditions of student training. For this purpose, based on the analysis of scientific literature, we revealed the components of the structure of educational activity, namely motive, purpose, actions, operations, means, result, educational-cognitive activity, educational-organizational activity, communicative activity as well as the subject of educational activity in accordance with activity and cybernetic approaches. Taking into account the functions of educational activity, the object of activity to which the student's activity is directed was defined, namely the surrounding world, educational process, educational interaction. We found out that because of compilation of the components of educational activities in accordance with the activity and cybernetic approaches, the subject and the object of activity form a two-dimensional structure of activity. As learning activities take place in the educational environment, it is an integral component of the model of learning activities, which sets the purpose, conditions, restrictions and criteria for the learning activities.

Thus, this model, in accordance with the activity and cybernetic approaches, includes the following components of educational activities: subject, object, and educational environment, which sets the purpose, conditions, restrictions and criteria for educational activities.

Key words: model, educational activity, activity approach, cybernetic approach, model of students educational activity, educational environment.

УДК 37.013.2:374.7

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.31>

Єсіпова О.О.,

науковий співробітник
науково-організаційного відділу
Національної академії
Національної гвардії України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Аналіз наукової літератури з проблем активізації навчальної діяльності показав, що процес формування навчальної діяльності студентів відбувається, маючи опорою традиційний підхід, де основними компонентами навчальної діяльності виступають мотив, мета, дії та операції, засоби, результат. Встановлено, що більшість основоположних досліджень навчальної діяльності вико-

нані до або на початку тотальної інформатизації суспільного життя та комп'ютеризації всіх галузей людської діяльності і тому не беруть до уваги зміни умов освіти та навчання. Із виникненням концептуально нових підходів до взаємодії учасників навчального процесу, нових інформаційних технологій, які впливають на характер організації навчальної діяльності, способи пошуку, сприйняття, опрацювання навчальної інформа-

ції, модель формування навчальної діяльності залишається традиційною [4]. Отже, наведене вище є підставою для розроблення нової моделі навчальної діяльності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю в процесі вивчення педагогічних дисциплін, яка буде брати до уваги вимоги сьогодення та досвід попередніх моделей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Навчальна діяльність неодноразово була об'єктом системних досліджень різних науковців: навчальну діяльність учнів досліджували Ю. Бабанський, Н. Волкова, В. Давидов, О. Дусавицький, Д. Ельконін, Є. Ільїн, В. Краєвський, І. Лернер, В. Лозова, А. Маркова, М. Матюхіна, В. Оконь, Г. Троцько, М. Фіцула, І. Харламов, А. Хуторський, Г. Цукерман, Г. Щукіна та інші, студентів – Н. Баришнікова, І. Голіяд, П. Д'ячук, І. Засядько, О. Ігнат'єва, О. Ішков, І. Ільясов, О. Кетруша, В. Ляудіс, О. Лушнікова, Ю. Мішина, В. Ортинський, О. Ріхтер, М. Федорова, Г. Харченко, В. Ягупов та інші. Навчальна діяльність як об'єкт управління розглядалася науковцями, серед них С. Архангельський, Т. Дмитренко, Г. Коган, Р. Лімберг, Р. Майер, Ю. Маштбиць, П. Підкасистим, М. Скаткін, В. Слассьонін, В. Якунін та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проведений аналіз наукових досліджень, в яких розглядалася навчальна діяльність, показав, що більшість із них проведено до інформаційних процесів у навколишньому середовищі, тому наявні моделі навчальної діяльності не враховують змін у взаємодії суб'єктів навчальної діяльності, характер організації навчальної діяльності, нові способи опрацювання навчальної діяльності тощо.

Мета статті – розробити модель навчальної діяльності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю в процесі вивчення педагогічних дисциплін з урахуванням нових тенденцій розвитку освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз словників, довідників показав, що термін «модель» походить від французького слова *modulus* та означає «міра, мірило, зразок». В українському педагогічному словнику модель трактується як образ (зображення, схема, опис тощо) якогось об'єкта (або системи об'єктів), який зберігає зовнішню схожість і пропорції частин при певній схема-

тизації й умовні засоби зображення [2, с. 213]. Модель визначають як специфічний об'єкт, створений із метою одержання і/або зберігання інформації у формі уявного образу, опису знаковими засобами (формулами, графіками тощо) або матеріального предмета, що відображає властивості, характеристики та зв'язки об'єкта – оригіналу довільної природи, які є істотними для вирішення суб'єктом (людиною) певного завдання [8]. Інша інтерпретація поняття «модель» – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, який відображає та відтворює структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами цього об'єкта [3, с. 44]. Поняття «модель» розглядають як знакову систему, за допомогою якої можна відтворити дидактичний процес, показати в цілісності його структуру, функціонування та зберігати цю цілісність на всіх етапах дослідження [10, с. 44].

Проведений аналіз наведених визначень дає змогу зробити висновок, що модель є специфічним, штучно створеним об'єктом для опису та зображення навчального процесу шляхом представлення певних етапів (дій) та зв'язків між об'єктами.

У науковій літературі процес створення та дослідження моделі називається моделюванням. В основу будь-якого моделювання лягає стиснення інформації, внаслідок чого з'являється змога сконцентруватися на найбільш значимих елементах, способах їх взаємодії, тобто на тих складниках моделі і зв'язках, від яких найбільшою мірою залежить результативність досліджуваного явища [5]. Для того щоб змоделювати модель, потрібно з'ясувати мету дослідження, виокремити властивості об'єкта дослідження, встановити зв'язки між зазначеними властивостями об'єкта дослідження [9]. Продуктивність та ефективність розробленої моделі залежать від результативності функціонування її компонентів [7].

На підставі аналізу наукової літератури було виявлено відповідно до діяльнісного підходу п'ять компонентів структури навчальної діяльності студентів, серед них – мотив, мета, дії, операції, засоби, результат. Невід'ємним компонентом будь-якої діяльності, в тому числі й навчальної діяльності, є власне суб'єкт діяльності (той, хто здійснює власне діяльність, відповідно до нашого



Рис. 1. Структура навчальної діяльності (діяльнісний підхід)

дослідження – студент) та спрямованість діяльності (в нашому випадку формування знань, умінь та навичок, організація навчальної діяльності, встановлення взаємозв'язку між учасниками навчального процесу), тобто об'єкт навчальної діяльності (рис. 1).

Якщо зазначені компоненти навчальної діяльності – мотив, мета, дії, операції, засоби, результат (рис. 1) – представити за допомогою циклічної діаграми, можна побачити, що вони є взаємопроникними. Тобто мотив – це те, що спонукає студента для досягнення навчальної мети, мета визначає навчальні дії та операції, засоби окреслюють те, за допомогою чого студент виконує дії та операції, мотив впливає на результат діяльності, а результат діяльності – на мотив, визначаючи нову мету, дії та операції і т.д. по колу (рис. 2).

Функції діяльності визначають об'єкт діяльності, на який спрямована діяльність студента. У нашому дослідженні це оточуючий світ, освітній процес, освітня взаємодія (рис. 3). Поняття «оточуючий світ» розуміємо як частину зовнішнього середовища (навчального середовища), що оточує студента, підтримує його навчальну діяльність та створює умови для набуття знань, умінь та навичок. Вивчення оточуючого світу відбувається через набуття студентом соціально-пізнавального досвіду.

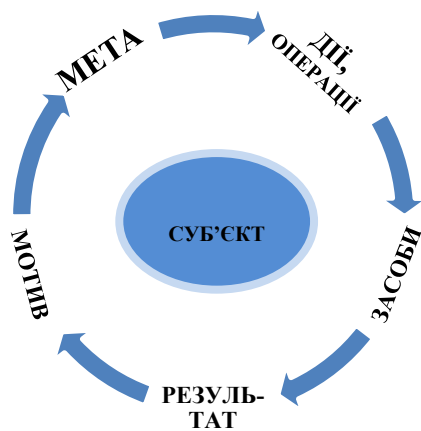


Рис. 2. Циклічна діаграма компонентів навчальної діяльності

Освітній процес будемо розглядати як інтелектуальну, творчу діяльність студентів у процесі організації власного освітнього простору, який реалізується в плануванні, прийнятті рушень, виборі ресурсів, корекції навчальної діяльності. Освітню взаємодію будемо розглядати як взаємодію учасників навчального процесу, під час якої відповідно до нової парадигми освіти викладач та студент виступають суб'єктами освітньої взаємодії, в процесі якої обмінюються думками щодо організації навчальної діяльності, навчальних питань тощо. Отже, освітня взаємодія відбувається в процесі взаємозв'язку суб'єктів навчальної діяльності.

На основі кібернетичної структури навчальної діяльності та особистого визначення навчальної діяльності, в якому навчальна діяльність студента – це його особиста діяльність, спрямована на пізнання оточуючого світу в процесі взаємодії з учасниками навчального процесу шляхом власної самоорганізації, визначимо компоненти навчальної діяльності: навчально-пізнавальна діяльність, навчально-організаційна діяльність, комунікативна діяльність. Так, навчально-пізнавальна діяльність відбувається в процесі засвоєння знань, умінь про оточуючий світ, результатом якої є набуття пізнавального досвіду. Навчально-організаційна діяльність відбувається під час освітнього процесу та спрямована на формування у студентів таких якостей, як планування навчальної діяльності, прийняття рішень у процесі навчання, корекцію навчальної діяльності за потреби тощо. Комунікативну діяльність розуміємо як освітню взаємодію учасників навчальної діяльності під час обміну думками, навчальною інформацією тощо, яка відбувається в процесі взаємодії суб'єктів навчальної діяльності.

Встановлено, що визначені компоненти навчальної діяльності відповідно до кібернетичного підходу перетинаються з визначеними компонентами об'єкта діяльності студентів (рис. 3).

Так, під час формування навчально-пізнавальної діяльності у студентів виникають внутрішні пізнавальні мотиви, що впливають на формування цілей навчально-пізнавальної діяльності (формування нових знань, умінь та навичок засвоєння



Рис. 3. Об'єкт діяльності студента

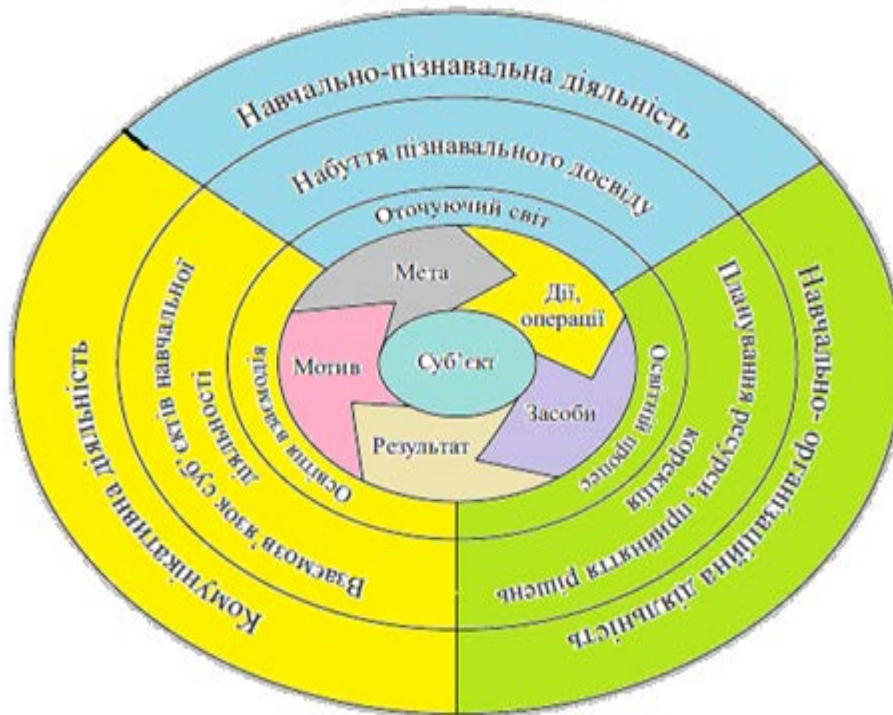


Рис. 4. Двомірна структура початкової діяльності

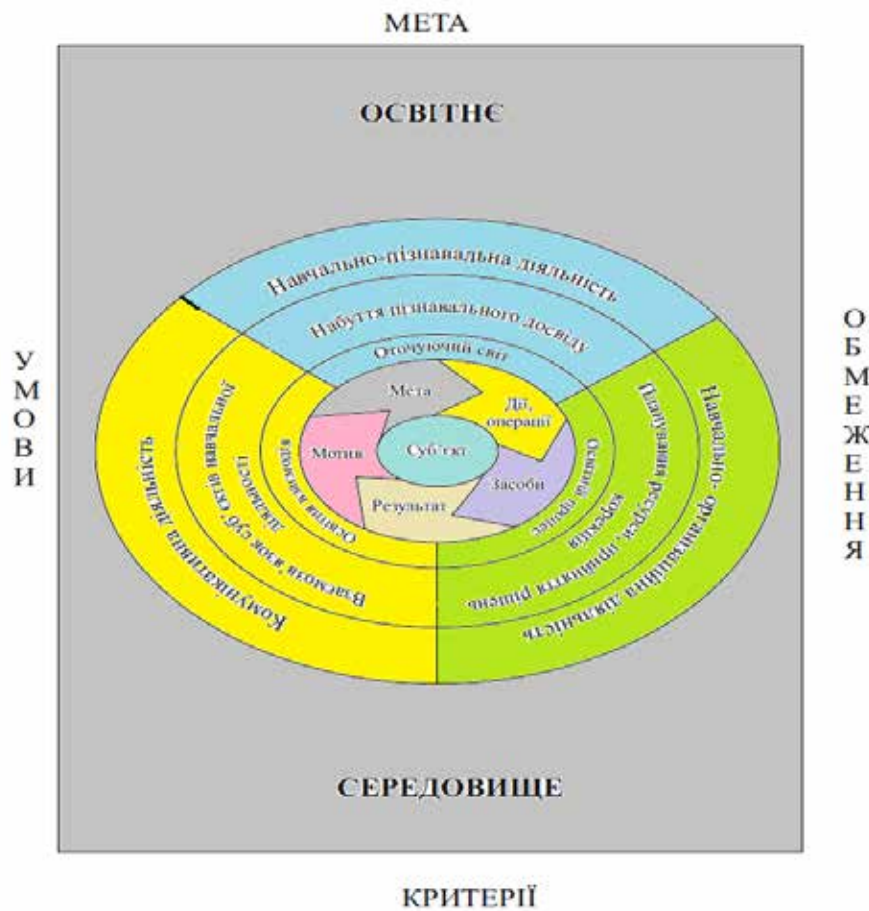


Рис. 5. Модель навчальної діяльності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю в процесі вивчення педагогічних дисциплін

нового навчального матеріалу тощо). Мета визначає дії та операції навчально-пізнавальної діяльності, які має здійснити студент для засвоєння навчального матеріалу (засвоєння, опрацювання навчального матеріалу тощо). Для реалізації навчальних дій та операцій студенту потрібні засоби діяльності (серед них дидактичні, технічні засоби навчання). Мотив, мета, дії та операції впливають на ефективність навчальної діяльності студентів.

Навчально-організаційна діяльність має на меті навчити студентів планувати та організовувати навчальну діяльність. Дії та операції, які студент здійснює у процесі навчально-організаційної діяльності, – це складання плану виконання навчальних робіт, організацію навчальної діяльності тощо, засобами організації навчальної діяльності можуть виступати інформаційно-комунікаційні засоби навчання, результатом навчально-організаційної діяльності є своєчасна здача та виконання навчальних завдань за планом-графіком.

Комунікативна діяльність на меті має встановлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками навчального процесу. Для встановлення комунікативного зв'язку між студентом та викладачем треба здійснити дії та операції, в сучасному інформаційному просторі це можливо за допомогою інформаційних засобів, результатом такої взаємодії є постійний оперативний зв'язок між учасниками навчальної діяльності, причому він має суб'єктний характер.

Виходячи з вищенаведеного, можемо говорити про те, що модель навчальної діяльності буде мати двовимірну структуру, до якої входять такі компоненти: навчально-пізнавальна діяльність, метою якої є засвоєння знань, умінь студентами про оточуючий світ, а результатом – набуття пізнавального досвіду (рис. 4). Для того щоб мета перетворилася на результат, студенти відповідно до діяльнісного підходу визначають мету, здійснюють дії та операції, вибирають засоби та отримують певний результат. Навчально-організаційна діяльність, що відбувається в освітньому процесі і результатом якої є планування навчальної діяльності, прийняття рішень у процесі навчання, корекція навчальної діяльності тощо, відбувається відповідно до зазначеного ланцюгу від мотиву до результату. Комунікативна діяльність, метою якої є освітня взаємодія, відбувається співвідносно до структурних компонентів початкової діяльності відповідно до діяльнісного підходу.

Будь-яка діяльність, у тому числі навчальна, відбувається у певному середовищі, в нашому випадку освітньому, яке визначає умови її перебігу. У науковій літературі поняття «освітнє середовище» трактують як сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти та навчання студентів [1, с. 178].

В. Ясвін освітнє середовище трактує як систему впливів та умов формування особистості за заданим зразком, а також можливості для її розвитку, які містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні [11]. Основним продуктом освітнього середовища є соціально активні люди, які прагнуть творчо змінити середовище існування відповідно до тих цінних орієнтирів, які вони засвоїли в освітньому середовищі. Структура освітнього середовища розглядається Г. Ковальовим та включає фізичне оточення (архітектуру навчального закладу, дизайн тощо), людський фактор (простору та соціальну щільність середовища суб'єктів навчального процесу, ступінь скупченості і його вплив на соціальну поведінку особистості та успішність тих, хто навчається тощо), програму навчання (яка включає такі фактори, як діяльнісна структура, стиль викладання, характер соціально-психологічного контролю, зміст програми навчання тощо) [6]. Освітнє середовище виступає як єдине функціональне ціле в тому розумінні, що стосовно студента воно виконує єдину освітню функцію – функцію його активного особистісного розвитку. Освітнє середовище в моделі початкової діяльності виступає підсистемою соціального середовища та залежить від визначених умов, обмежень тощо, які висуває соціальне середовище, та задає мету, умови, обмеження та критерії протікання навчальної діяльності.

Цілі, що висуває освітнє середовище, спираються на функції освіти та спрямовані на формування функціональної грамотності та сформованості навчальних дій студента, забезпечення особистісного росту та його активності в процесі навчання тощо. Освітнє середовище визначає умови протікання навчальної діяльності, які включають організацію оточуючого середовища, організацію навчальної діяльності, організацію освітньої взаємодії, ступінь участі всіх суб'єктів в управлінні освітнім процесом, стимуляцію активної діяльності в навчальній діяльності тощо. Обмеження освітнього середовища суб'єктивно задаються самими суб'єктами освітнього процесу.

Оскільки навчальна діяльність відбувається незалежно від освітнього середовища то модель навчальної діяльності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю буде мати такий вигляд (рис. 5).

Як бачимо, модель навчальної діяльності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю в процесі вивчення педагогічних дисциплін буде включати освітнє середовище, яке визначає мету, умови, обмеження, критерії, суб'єкт діяльності, об'єкт діяльності, структурні компоненти навчальної діяльності відповідно до діяльнісного та кібернетичного підходів.

Висновки. Зміни, які останнім часом відбуваються в суспільстві, вимагають створення нової моделі навчальної діяльності, яка забезпечить

активізацію навчально-пізнавальної діяльності в умовах інформатизації, внесе зміни до організації навчальної діяльності, забезпечить реалізацію нових каналів комунікації. Подальшого дослідження потребують створення умов для реалізації моделі навчальної діяльності та технології її реалізації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Воронин А.М. Управление развитием инновационной образовательной среды. Брянск, 1995. 281 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Вид-во Либідь, 1997. 376 с.
3. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование : монографія. Новосибирск : НИПКиПРО, 2005. 232с.
4. Єсіпова О.О. Навчальна діяльність студентів в умовах інформатизації освіти. *Научный взгляд в будущее*. 2017. № 6. С. 29–32.
5. Катаева М.Л. Моделирование профессиональной деятельности в процессе подготовки будущих учителей в педагогическом колледже : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Пермь, 2007. 26 с.
6. Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда. *Вопросы психологии*. 1993. № 1. С. 13–23.
7. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. Москва: Дом Книги, 2006. 200 с.
8. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / І.О. Бартенєва та ін. Одеса : ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2002. 344 с.
9. Пушкар Т. Моделювання як теоретичний метод розробки педагогічної технології підготовки вчителів філологічного профілю. Підходи А.С. Макаренка до використання педагогічного моделювання. *Витоки педагогічної майстерності*. 2013. № 11. С. 273–278
10. Спірина О.М. Модель формування професійної культури майбутніх соціальних педагогів. *Вісник Прикарпатського університету. «Педагогіка»*. 2008. № 21. С. 278–291.
11. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ПЛЮРИЛІНГВАЛЬНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ

USE OF ELEMENTS OF THE PLURILINGUAL APPROACH IN THE STUDY OF SPANISH AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE

Стаття присвячена актуальній темі дослідження, що зумовлена процесами у вищій освіті: плюрилінгвальністю освіти й потенціалом плюрилінгвального навчання. Багатоаспектність поняття «плюралістичний підхід до мов і культур», що закладена в поділі його на різновиди (інтеркультурний підхід, усвідомлення мов, взаєморозуміння споріднених мов, підходи інтегрованої дидактики до різних мов, мультилінгвального та мультикультурного навчання), вказує на домінуючі методи в процесі вивчення іноземної мови, його структуру і сприяла формуванню терміна «плюрилінгвальна компетентність».

У цій статті автори роблять спробу позитивно вплинути на вирішення питання з підготовки фахівців з іноземної філології на засадах плюрилінгвального підходу, з урахуванням його цілісної структури, а саме постійних складників плюрилінгвальної компетентності. Плюрилінгвальна компетентність формується з набуття знань (у галузі лінгвістики, культури країн досліджуваної мови), досвіду спілкування з носіями мови на рецептивному, інтерактивному, продуктивному та медіативному рівнях, здатності взаємодіяти в різних сферах суспільного життя на різних мовах по-різному та індивідуально-особистісних характеристик. Автори пропонують змістовий й методичний складники навчання іспанської мови на основі знань з англійської мови як першої іноземної. Серед важливих чинників, на які варто звернути увагу в процесі вивчення будь-якої мови, є позитивне ставлення до різноманітності мов та культур, внутрішня мотивація. Формування знань про мову та культуру можливе через ознайомлення з різними жанрами іспанської культури, етичним менталітетом, історією, засобами масової інформації, політичним устроєм країни, художньою творчістю.

Для забезпечення інтенсифікації навчання автори пропонують, спираючись на першу іноземну мову, переносити лінгвістичні та соціокультурні знання, мовленнєві вміння на інші мови. Запропоновані ознайомлення студентів з іспанськими запозиченнями в англійській мові та з корінними іспанськими словами, виконання вправ на порівняння значень в англійській та іспанській мовах (на прикладі прислів'їв, виразів, схожих слів). Ведення студентами Професійного плюрилінгвального портфеля сприяє розвитку власного вокабуляру з іспанської мови, допомагає відстежити прогрес у вивченні мови й контролювати власний досвід із міжнародного культурного спілкування.

Ключові слова: плюрилінгвальний підхід, плюрилінгвальна компетентність, друга

іноземна мова, іспанська мова, англійська мова, вища школа.

The article deals with the modern research, which is due to the processes of higher education: the plurilingual education and the potential of plurilingual learning. The multifaceted concept of "pluralistic approach to languages and cultures", which is embedded in its division into varieties (intercultural approach, language awareness, mutual understanding between related languages, approaches to integrated didactics to different languages, to multilingual and multicultural learning), indicates the dominant methods in learning a foreign language, its structure and contributed to the formation of the term "plurilingual competence".

In this article, the authors try to have a positive influence on the solution of the issue of training specialists in foreign philology on the basis of a plurilingual approach, taking into account its holistic structure, namely, the permanent components of plurilingual competence. Plurilingual competence is formed from the acquisition of knowledge (in the field of linguistics, culture of the studied language); experience of communication with native speakers on the receptive, interactive, productive and mediative levels; ability to interact in different spheres of public life in different languages in different ways and individual-personal characteristics.

The authors propose a component of content and methodological components of teaching Spanish on the basis of English knowledge as a first foreign language. Among the important factors to pay attention to when learning any language are a positive attitude towards the diversity of languages and cultures, intrinsic motivation. The formation of knowledge about language and culture is possible through acquaintance with different genres of Spanish culture, ethical mentality, history, mass media, political system of the country, artistic creativity.

To ensure the intensification of learning, the authors propose to transfer linguistic and socio-cultural knowledge, speech skills to subsequent languages based on the first foreign language. It is offered to acquaint students with Spanish borrowings in English and with native Spanish words, to perform exercises to compare meanings in English and Spanish (for example, proverbs, expressions, similar words). Students' Professional Plurilingual Portfolio promotes the development of their own vocabulary in Spanish, helps to track progress in language learning and to monitor their own experience in international cultural communication.

Key words: plurilingual approach, plurilingual competence, second foreign language, Spanish, English, high school.

УДК 372.8+811.111.7
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.32>

Заслужена А.А.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземної філології
Національного авіаційного університету

Мірошник С.О.,
старший викладач
кафедри іноземної філології
Національного авіаційного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Актуальність дослідження зумовлена такими факторами у вищій освіті, як нова концепція мети освітнього процесу (включення студента в різноманіття мов і культур, вмотивування його на між-

культурний діалог і взаємодію з представниками інших культур) [1] та плюрилінгвальність освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Плюрилінгвальна дидактика підтримується багатьма вченими, серед яких О. Першукова,

Б. Гроссенбачер (B. Grossenbacher), Д. Елснер (D. Elsner) та ін. Вчені досліджують плюрилінгвальний підхід для запровадження у школи [2], у процесі підготовки магістрів з англійської мови та літератури в університетах [3, с. 90–91], плюрилінгвальну компетенцію як компонент структури професійної компетентності менеджерів зовнішньоекономічної діяльності [4], реалізацію лінгвістичної складової частини плюрилінгвального підходу для бакалаврів – майбутніх фахівців з іноземної філології в процесі вивчення ними другої іноземної мови [5]. Однак поза увагою вчених залишилось питання підготовки фахівців з іноземної філології на основі плюрилінгвального підходу з урахуванням його цілісної структури.

Метою статті є розробка змістового та методичного складника навчання іспанської мови на основі знань з англійської мови як першої іноземної в рамках плюрилінгвального підходу під час підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології.

Виклад основного матеріалу. На основі «Рекомендацій для плюралістичних підходів до мов та культур» (2008 рік, версія II) за редакцією Ради Європи та Європейського центру сучасних мов в Граці термін «плюралістичний підхід до мов і культур» належить до дидактичних підходів, які використовують викладання або навчальну діяльність більше ніж з одним різновидом мов чи культур. Виокремлюють чотири різновиди плюралістичного підходу: «інтеркультурний підхід», «усвідомлення мов», «взаєморозуміння споріднених мов», «підходи інтегрованої дидактики до різних мов» до мультилінгвального та мультикультурного навчання [6, с. 7–8].

Плюрилінгвальна освіта – підхід до вивчення мови, при якому від вас чи студента не очікують досягнення такої майстерності в іноземній мові, як в рідній, і тому ви звільняєтесь від тиску у спробі досягти подоби нейтівспікера. При цьому варто зазначити різний ступінь володіння кількома мовами і знання кількох культур.

Н. Євдокимова досліджує багатомовну (або плюрилінгвальну) компетенцію студентів і дає таке визначення: «Багатомовна (або плюрилінгвальна) компетенція – це володіння системою лінгвістичних знань, розуміння механізмів функціонування мови й алгоритмів мовленнєвих дій, володіння метакогнітивними стратегіями і розвинутою пізнавальною здатністю» [7, с. 92].

Автори «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти» визначають плюрилінгвальну компетентність як здатність використовувати мови як засіб спілкування та брати участь у міжкультурній комунікації. Ця компетентність передбачає не співіснування різних компетентностей, а єдину складну конфігурацію компетентностей, на яку спирається користувач [8, с. 157].

До компонентів плюрилінгвальної компетентності належать знання в галузі лінгвістики, зна-

ння в галузі культури країн досліджуваної мови, досвід спілкування з носіями мови на різних рівнях, тобто рецептивному (аудіювання), інтерактивному (діалог), продуктивному (усна і письмова мова), медіативному (непряма мова), здатність взаємодіяти в різних сферах суспільного життя на різних мовах по-різному, індивідуально-особистісні характеристики [9].

Очевидно, що має відбуватись підготовка до діалогу, яка пов'язана із знанням себе та інших. Таку підготовку можна здійснювати з урахуванням соціального, особистісного й професійного вимірів.

Ставлення до мов та культур у студентів має бути позитивно сформованим. Вправи, які даються на цьому етапі, мають ознайомити студентів з їхнім власним ставленням до мов та співрозмовників –представників інших мов і культур. Очікується, що виконання вправ допоможе студентам зрозуміти мовну й культурну різноманітність та сприятиме розвитку позитивного ставлення до цієї різноманітності.

Щодо мотивації варто зауважити, що є багато відомих теорій із мотивації та визначень цього терміна. Однак питання пошуку підходу, який міг би мотивувати всіх студентів, залишається актуальним.

На нашу думку, варто зовнішню мотивацію студентів перенаправити на внутрішню. Для цього пропонуємо студентам знайти для себе кумира, який би розмовляв англійською мовою (щоб її розвивати) і іспанською мовою (щоб почати її вивчати). Наприклад, можна переглядати з ним/нею інтерв'ю. Також можна запропонувати студентам визначити фактори, які власне їх мотивували під час вивчення першої іноземної мови, і подумати, чи ці фактори будуть ефективними в процесі вивчення ними іспанської мови. Для виконання цієї вправи пропонуємо студентам заповнити шаблон, до якого входять такі запитання: хто ваш кумир, як він/вона вас надихає на вивчення іноземної мови.

Пропонуємо кожному студенту висловитись на тему, хто є його/її кумир в англійськомовному світі, обґрунтувати відповіді і познайомити з відомими представниками іспанської культури, які могли би стати потенційними кумирами і надихати інших студентів на вивчення іспанської мови. Для виконання цього завдання пропонуємо студентам здійснити пошук в інтернеті та заповнити таблицю, що містить такі категорії: хто, діяльність, чим надихає. Наприклад, співак Шакіра виконує пісні англійською та іспанською мовами. Пенелопа Крус – іспанська акторка, яка отримала премію «Оскар» за найкращу жіночу роль другого плану у фільмі «Вікі Крістіна Барселона». Це може бути Антоніо Бандерас тощо.

Після виконання цієї вправи студенти представляють свої результати одногрупникам. У процесі ознайомлення з результатами вправи і обміну думками студенти зможуть запозичити ефективні

фактори зі стимуляції мотивації для власного використання під час вивчення іноземної мови й обґрунтувати свої відповіді.

Знання про мову та культуру можна формувати у студентів, використовуючи навчальний посібник, що написаний російською мовою й ґрунтовно знайомить студентів, які вивчають іспанську мову, з різними жанрами іспанської культури, з такими розділами, як етичний менталітет, засоби масової інформації, політичний устрій країни, художня творчість тощо [10]. Книга, що написана англійською мовою, сприяє формуванню обізнаності студентів із питань місцевості, історії та процесів мислення, на яких будується нація, творчості (наприклад, Мігель де Сервантес), пристрастей, звичок, «слизької» концепції колективної іспанської ідентичності [11].

Дізнатись про іспанську культуру можна з коротеньких текстів (переважно до 6 речень), в яких подається інформація культурного змісту, або з традицій. Наприклад, дається текст, написаний англійською мовою, в якому розповідається, що іспанські студенти або школярі традиційно живуть з батьками або родичами. У випадках, коли це неможливо, вони живуть у “*dorm residenciaestudiantil*”, а в країнах, де відсутні студентські гуртожитки, вони наймають “*aroominapension*”, що схоже на пансіон із наданням харчування [12, с. 52].

Відомо, що інтенсифікація навчання досягається за рахунок опори на першу іноземну мову і перенесення лінгвістичних і соціокультурних знань, мовленнєвих умінь на інші мови [9]. Тому доцільно ознайомити студентів зі словами, які були запозичені в англійську мову з іспанської (*barrio, aficionado, taso*), словами, що походять з іспанської (*siesta, vamos, mosquito, guitar, rodeo, bronco, hacienda, rancho, canyon, mesa, sierra, flan, paella, tortilla, salsa*) та корінними іспанськими словами (*potato, tomato, canoe, hurricane, barbecue, chocolate*).

Можна запропонувати студентам на прикладі прислів'я перевірити, чи збігається значення в англійській та іспанській мовах:

be like canned sardines – estar como sardinas en lata; speak like a parrot – hablar como un loro; God helps those who help themselves – ayúdate y Dios te ayudará; to play a cat and mouse with smb – jugar al gato y al ratón con alguien; better late than never – más vale tarde que nunca; (lit) to suck one's finger – chuparse el dedo.

Можна запропонувати студентам запам'ятати іспанські слова, які схожі на слова в англійській мові: *patata – potato; precioso – precious; independencia – independence; importante – important; robar – rob; fruta – fruit; trucha – trout.*

Можна запропонувати студентам вирази англійською та іспанською мовами, в яких використовується однакові дієслова:

take a shower – tomar la ducha; use cream – usar crema; reserve smth. – reservar algo.

Аналіз наукової літератури виявив, що немає єдиного набору компетентностей, які необхідні для іншомовної підготовки студентів. Однак ми погоджуємось з ідеєю створення власного Професійного плюрилінгвального портфеля студентами – майбутніми фахівцями з іноземної філології, а саме у процесі вивчення ними іспанської мови як другої іноземної. Професійний плюрилінгвальний портфель має містити такі обов'язкові розділи: Плюрилінгвальний Словник, Досвід міжнародного культурного спілкування, Оцінювання [4, с. 154–155].

Модифікуючи Європейське Мовне Портфоліо та Професійне плюрилінгвальне портфоліо, розроблене Г.В. Піскурською, пропонуємо студенту/студентці записувати тематично об'єднані терміни, корисні вирази, словосполучення різними мовами в розділ «Плюрилінгвальний Словник», позначати прочитані ним/нею фахові та художні книжки, статті з журналів, переглянуті ним/нею телепрограми різними мовами, науково-популярні, документальні та художні фільми, про виконані різними мовами роботи (наукові статті/тези, проекти, ділові листи, довідки, переклади) – у розділ «Досвід міжнародного культурного спілкування». Оцінювання здійснюється студентами і викладачем. Студенти оцінюють свій рівень розвитку і викладач – результати підсумкового контролю студентів, роботи над створенням Професійного плюрилінгвального портфоліо і представлення презентації.

Висновки. Запропоновані у статті змістові та методичні складники в рамках плюрилінгвального підходу в процесі навчання студентів іспанської мови на основі знань з англійської мови як першої іноземної мови сприяють розвитку плюрилінгвальної компетентності, а отже, використанню мови у спілкуванні та міжкультурній комунікації.

Результати дослідження можуть бути використані у практиці укладання навчально-методичних праць для підготовки фахівців з іноземної філології.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Халяпина Л.П., Шостак Е.В. Плюрилінгвальний і транслінгвальний підходи як нові тенденції в теорії інтегрованого обучения іностранным языкам и профессиональным дисциплинам студентов технических вузов. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/plyurilingvalnyy-i-translingvalnyy-podhody-kak-novye-tendentsii-v-teorii-integrirovannogo-obucheniya-inostrannym-yazykam-i/viewer>
2. Esteve O., Fernandez F., Martin-Peris E. and Aienza E. The integrated plurilingual approach: a didactic model providing guidance to Spanish schools for reconceptualizing the teaching of additional languages. URL: <https://mon.uvic.cat/aula-investigacio-llengua/files/2015/12/Esteveetal.pdf>
3. Заслужена А.А. Підготовка магістрів англійської мови та літератури як проблема порівняльної

педагогіки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : збірник наук. праць. Суми : СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. № 2 (56). С. 85–95.

4. Піскурска Г.В. Формування професійної плюрилінгвальної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності і вищому технічному навчальному закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». ДВНЗ «Донецький національний технічний університет». Покровськ, 2016. 250 с.

5. Заслужена А., Мірошник С. Використання лінгвістичного елементу плюрилінгвального підходу при вивченні іспанської мови як другої іноземної. *III Всеукр. круглий стіл з міжнар. участю в рамках III Міжнар. симпозіуму (14–15 квітня 2020 р.) Гуманітарний дискурс мультикультурного світу: освіта, наука, освіта, комунікація* : збірник наук. праць / за заг. ред. С.М. Ягодзінського, О.В. Ковтун. Київ : НАУ, 2020. С. 51–55.

6. CARAP Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures. Version 2. July

2007. URL: http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007E_20080302_FINAL.pdf

7. Евдокимова Н.В. Концепция формирования многоязычной компетенции студентов неязыковых специальностей : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Ставрополь, 2009. 505 с.

8. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / відп. ред. С.Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.

9. Чубарова Л.А. Особенности формирования плюрилингвистической компетенции студентов в процессе иноязычного образования в вузе. URL: https://elibr.utmn.ru/jspui/bitstream/ru-tsu/10777/1/Chubarova_563_2012.pdf

10. Локтев С.П. Этнокультура Испании. Пятигорск : ПГЛУ, 2009. 120 с.

11. Speak the culture. Spain. Be fluent in Spanish life and culture. Thorogood. 2008.

12. Rusch D., Dominguez M., Garner Heinle L.C. *Imagene: An introduction to Spanish language and culture*. Third edition. Cengage Learning. 2014.

СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗІ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ ДЛЯ ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПОЛІЦІАНТІВ

CREATING AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS WITH SPECIFIC TRAINING CONDITIONS FOR EFFECTIVE FORMATION OF FUTURE POLICE OFFICERS' LEGAL CULTURE

Посилення уваги до формування правової культури майбутніх поліціантів зумовлено імплементацію положень Закону України «Про національну поліцію». Одним із шляхів розв'язання цієї проблеми є створення в закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання спеціального освітнього середовища. У роботі висунуто гіпотезу про те, що формування правової культури майбутніх поліціантів буде ефективним, якщо розробити й запровадити організаційно-педагогічне забезпечення складників освітнього середовища закладу вищої освіти зі специфічними умовами навчання: 1) організаційно-управлінського, що передбачає створення матеріально-технічного та навчально-технологічного підґрунтя освітнього процесу; координацію взаємодії курсантів, викладачів, командирів, адміністрації, представників служб закладу; створення сприятливих умов для правового виховання й самовиховання кожного курсанта; удосконалення відповідної професійної компетентності викладачів; 2) змістового, спрямованого на створення інформаційного поля для задоволення освітніх потреб курсантів, оволодіння ними правовими знаннями й вироблення необхідних умінь їх застосування в професійній діяльності; 3) комунікативного, орієнтованого на створення сприятливої психологічної атмосфери в закладі, установлення всіх необхідних для формування правової культури курсантів видів комунікативних зв'язків на основі реалізації принципів взаємоповаги, толерантності, верховенства права.

Для перевірки гіпотези дослідження упродовж 2018–2019 рр. було проведено педагогічний експеримент на базі Харківського національного університету внутрішніх справ. Експериментальну групу Е було сформовано 145-ма курсантами, контрольну групу К – 135-ма курсантами. Критеріями для визначення рівнів (високий, середній, низький) сформованості правової культури послуговували такі: мотиваційний (сформованість інтересу до професійної діяльності, ціннісного ставлення до оволодіння правовою культурою); когнітивний (засвоєння правових знань, професійно-правове мислення курсантів); діяльнісний (наявність практичних умінь, які характеризують рівень сформованості правової культури курсантів); особистісний (виявлення особистісних якостей, що характеризують сформованість правової культури); рефлексивний (сформованість рефлексивних умінь, адекватність самооцінки). Для діагностики результатів формування правової культури майбутніх поліціантів за визначеними критеріями і показниками скористалися такими методиками: педагогічним спостереженням; анкетуваннями «Я і моя професія», «Мої інтереси й захоплення», «Спрямованість курсантів на успішну професійну діяльність»; тестами «Діагностика про-

фесійних характеристик майбутнього поліціанта» (адаптований тест М. Вудкока та Д. Френсіса), «Схильність майбутнього поліціанта до професійної діяльності», «Рівень домагань»; тестом-опитувальником МУН А. Реана; методом незакінчених речень; методом експертної оцінки та самооцінки творчих задатків і вмінь курсантів; ранжуванням найважливіших особистісних і професійних якостей сучасного офіцера; діагностикою здатності до самоактуалізації, самокорекції; створення психологічного портрета «ідеального поліціанта» та професійного автопортрета тощо.

Результати педагогічного експерименту засвідчили ефективність запропонованого організаційно-педагогічного забезпечення освітнього середовища закладу вищої освіти зі специфічними умовами навчання, спрямованого на формування правової культури майбутніх поліціантів. Зокрема, в експериментальній групі кількість курсантів із високим рівнем правової культури збільшилася на 34,2 %, а в контрольній групі цей показник становив лише 6,1 %. Вірогідність результатів експериментальної роботи доведено методами математичної статистики за допомогою критерію Пірсона.

Ключові слова: освітнє середовище, формування, правова культура, заклади вищої освіти зі специфічними умовами навчання, майбутні поліціанти, організаційно-педагогічне забезпечення.

Increased attention to forming future police officers' legal culture is due to the implementation of the Law of Ukraine "On National Police" provisions. One way to solve this problem is to create a special educational environment at higher education institutions with specific training conditions. This research paper proposes a hypothesis that forming future police officers' legal culture will be effective provided that educational environment components organizational and pedagogical support is developed and implemented at higher education institutions with specific training conditions: 1) organizational-managerial component, which involves creating logistical and educational-technological basis of the educational process; coordinating interaction between cadets, lecturers, commanders, administration, institution services representatives; creating favorable conditions for each cadet's legal education and self-education; improving lecturers' relevant professional competence; 2) content component, aimed at creating an information field to meet cadets' educational needs, to contribute to their legal knowledge mastery and necessary skills development for their further application to professional activity; 3) communicative component, focused on creating a favorable psychological atmosphere at the institution, establishing all the necessary communicative relations types based on mutual respect, tolerance, rule of law principles implementation for forming cadets' legal culture.

УДК 340.12:17]:351.74(043.5)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.33>

Зеленська Л.Д.,
докт. пед. наук, професор,
професор кафедри педагогіки
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Попова О.В.,
докт. пед. наук, професор,
професор кафедри педагогіки
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Шарапова О.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри філології, перекладу
та стратегічних комунікацій
Національної академії
Національної гвардії України

To test the research hypothesis, a pedagogical experiment was conducted on the basis of Kharkiv National University of Internal Affairs during 2016–2017 academic year. Experimental group E consisted of 145 cadets, control group C – of 135 cadets. The criteria for determining the legal culture formation levels (high, medium, low) were as follows: motivational criterion (formation of interest to professional activity, value of legal culture mastery); cognitive criterion (mastering legal knowledge, professional and legal thinking); activity criterion (practical skills that characterize cadets' legal culture formation level); personality criterion (identification of personal qualities that characterize legal culture formation); reflexive criterion (reflexive skills formation, self-esteem adequacy). To diagnose the results of forming future police officers' legal culture according to the determined criteria and indicators, the following methods were used: pedagogical observation; questionnaires "Me and my profession", "My interests and hobbies", "Cadets' aim at successful professional activity"; tests "Future police officer's professional characteristics diagnostics" (adapted test of M. Woodcock and D. Francis), "Future police officer's propensity to professional

activity", "Level of claims"; A. Rean's MUN test questionnaire; unfinished sentences method; cadets' creative talents and skills expert assessment and self-assessment method; modern officer's most important personal and professional qualities ranking; self-actualization, self-correction ability diagnostics; creating a "perfect" police officer's psychological portrait and a professional self-portrait, etc.

The results of the pedagogical experiment testified to the effectiveness of the proposed organizational and educational environment pedagogical support at higher education institutions with specific training conditions aimed at forming future police officers' legal culture. Thus, in the experimental group the number of cadets with a high level of legal culture increased by 34.2 %, and in the control group this index was only 6.1 %. The probability of the results of experimental work is proved by means of mathematical statistics using Pearson's criterion.

Key words: *educational environment, formation, legal culture, higher education institutions with specific training conditions, future police officers, organizational and pedagogical support.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Прийняття та імплементація положень Закону України «Про Національну поліцію» (2015) у межах реформування органів внутрішніх справ (далі – ОВС) зумовило принципові зміни в теорії й практиці професійної підготовки майбутніх поліціантів, зокрема формування в них правової культури. Пріоритетним стає формування правової культури працівників ОВС України відповідно до міжнародно-правових вимог, використання позитивного досвіду країн Європи, що вже усвідомили необхідність створення єдиного стандарту підготовки поліціанта, та поширення власної позитивної практики. Загальний культурний рівень правоохоронця сьогодні не може бути нижчий за культуру інших службових осіб держави, пересічних громадян, а також правопорушників. Водночас відмінні ознаки самої професійної діяльності поліціантів від працівників інших правоохоронних структур зумовлює специфічні особливості формування в них правової культури, що вимагає спеціального організаційно-педагогічного забезпечення освітнього середовища в закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання.

Актуальність зазначеної проблеми полягає також і у виявленні специфічних особливостей правової культури поліціантів, які зумовлені цілою низкою ознак та умов їхньої професійної діяльності, професійного навчання та внутрішніх корпоративних форм взаємостосунків; критеріїв, за якими професійно-правова культура поліціантів як певна субкультура, взаємодіє з правовою культурою працівників інших правоохоронних органів і правовою культурою суспільства загалом. Отже, є потреба в системному вивченні шляхів формування і вдосконалення професійної правосвідомості та правової культури майбутніх поліціантів у процесі їхньої професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукової літератури дає підстави констатувати, що, незважаючи на досить ґрунтовне розроблення питань правового виховання працівників ОВС та шляхів його вдосконалення (Л. Суровська [22], О. Данильян, О. Петришин [4], О. Костенко [10], І. Коваленко [9], О. Кравченко [11], С. Курка [12], Д. Мальцев [15] та інші), проблема формування правової культури майбутніх поліціантів не стала предметом окремого дослідження. Науковці, розробляючи питання вдосконалення професійної підготовки майбутніх поліціантів в закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання, зосереджували увагу переважно на засадничих основах процесу формування правової культури працівників правоохоронних органів, її змісті, особливостях і рівнях (С. Легуша [14], Є. Мануйлов [16], Ю. Калиновський [8]); формах, методах, засобах формування зазначеної культури (Р. Сербін [20], В. Бігун [2], О. Моргунов [17], Р. Андрусишин [1] та інші). Проте проблема створення освітнього середовища в закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання для ефективного формування правової культури майбутніх поліціантів, питання його організаційно-педагогічного забезпечення не знайшли цілісного вивчення в психолого-педагогічних дослідженнях.

Мета статті – розкрити організаційно-педагогічне забезпечення освітнього середовища закладу вищої освіти зі специфічними умовами навчання, спрямованого на формування правової культури майбутніх поліціантів. Визначену мету конкретизовано в таких завданнях:

- уточнити суть базових понять досліджуваної проблеми;
- визначити структуру та особливості освітнього середовища ЗВО зі специфічними умовами навчання, які готують поліціантів;

– розробити й експериментально перевірити організаційно-педагогічне забезпечення складників освітнього середовища ЗВО зі специфічними умовами навчання для формування правової культури майбутніх поліціантів.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу праць М. Подберезського, М. Васильєвої, Я. Яковенко [18], С. Курки [12], Є. Мануйлова [16], В. Ільїної [13] та інших учених правову культуру майбутнього правоохоронця визначено як особистісне утворення, що інтегрує в собі сукупність мотивів і цінностей, правових знань, умінь і морально-етичних якостей, які визначають правомірну поведінку і стимулюють правоохоронну діяльність.

Аналіз наукових праць (В. Слободчиков [21], В. Ясвін [26], В. Ільїна [13], Л. Калашнікова [7] та інші) дав підстави стверджувати, що формування правової культури майбутніх поліціантів вимагає створення сприятливого освітнього середовища, яке дає змогу забезпечити оптимальний перебіг процесів навчання та розвитку майбутніх фахівців.

Освітнє середовище закладу вищої освіти розглядаємо як сукупність умов та обставин, що впливають на функціональне й просторове об'єднання суб'єктів освітнього процесу, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки й реалізуються особистісні, навчально-професійні та професійні потреби, інтереси й здібності. Педагогічний потенціал освітнього середовища полягає в тому, що воно сприяє перетворенню зовнішніх ставлень у внутрішню структуру особистості; створює сприятливі умови для всебічного розвитку й саморозвитку особистості; наповнює етично-естетичними цінностями суб'єктів навчання й виховання; забезпечує поширення нових культурних цінностей; стимулює групові інтереси; посилює взаємостосунки; допомагає засвоєнню соціального досвіду й набуттю якостей, необхідних людині для життя та фахівцю в професійній діяльності [7].

У структурі освітнього середовища закладів вищої освіти науковці (В. Слободчиков [21], В. Ясвін [26]), виокремлюють такі складники: організаційно-управлінський, змістовий, комунікативний.

Особливості освітнього середовища закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання, які готують майбутніх поліціантів, зумовлюються їхніми пріоритетними завданнями: виховання курсантів у дусі відданого служіння українському народові, сумлінного ставлення до виконання службових обов'язків, навчання, непримиримості до недоліків, до правопорушень, свідомого прагнення стати висококваліфікованими фахівцями; підготовки майбутніх поліціантів морально й фізично здоровими, загартованими, спроможними долати можливі труднощі служби; формування на базі загальноосвітньої підготовки майбутніх поліціантів їхньої професійної спрямованості.

З огляду на вищезазначене нами зроблено **припущення**, що формування правової культури майбутніх поліціантів буде ефективним, якщо розробити й запровадити організаційно-педагогічне забезпечення складників освітнього середовища закладу вищої освіти зі специфічними умовами навчання: 1) *організаційно-управлінського*, що передбачає створення матеріально-технічного та навчально-технологічного підґрунтя освітнього процесу; координацію взаємодії курсантів, викладачів, командирів, адміністрації, представників служб закладу; створення сприятливих умов для правового виховання й самовиховання кожного курсанта; удосконалення відповідної професійної компетентності викладачів; 2) *змістового*, спрямованого на створення інформаційного поля для задоволення освітніх потреб курсантів, оволодіння ними правовими знаннями й вироблення необхідних умінь їх застосування в професійній діяльності; 3) *комунікативного*, орієнтованого на створення сприятливої психологічної атмосфери в закладі, установах всіх необхідних для формування правової культури курсантів видів комунікативних зв'язків на основі реалізації принципів взаємоповаги, толерантності, верховенства права.

Для перевірки гіпотези дослідження проведено педагогічний експеримент на базі Харківського національного університету внутрішніх справ. Експериментальну групу Е було сформовано 145-ма курсантами, контрольну групу К – 135-ма курсантами. Експеримент проводився в природних умовах, без порушення перебігу освітнього процесу. До організації та проведення експерименту було залучено 9 викладачів і командирів.

Головною метою констатувального етапу експерименту було з'ясування вхідного рівня сформованості в курсантів правової культури. Це вимагало визначення необхідних критеріїв і показників, серед яких виокремлено такі: мотиваційний (сформованість інтересу до професійної діяльності, ціннісного ставлення до оволодіння правовою культурою); когнітивний (засвоєння правових знань, професійно-правове мислення курсантів); діяльнісний (наявність практичних умінь, які характеризують рівень сформованості правової культури курсантів); особистісний (виявлення особистісних якостей, що характеризують сформованість правової культури); рефлексивний (сформованість рефлексивних умінь, адекватність самооцінки).

Метою формувального етапу експерименту була перевірка ефективності організаційно-педагогічного забезпечення освітнього середовища закладу вищої освіти зі специфічними умовами навчання для формування правової культури майбутніх поліціантів.

Забезпечення *організаційно-управлінського складника* освітнього середовища закладу вищої освіти зі специфічними умовами навчання

передбачало організацію науково-методичної роботи, яку спрямовували на вдосконалення професійної компетентності викладачів щодо формування правової культури курсантів. Із метою підвищення рівня правової культури для викладацького корпусу провели науково-методичний семінар «Формування правової культури майбутнього поліціанта», під час якого викладачі мали змогу поглибити знання щодо норм чинного законодавства, отримати інформацію про внесені зміни й доповнення до чинних нормативно-правових актів. Для забезпечення науково-методичної підготовки викладачів до формування правової культури курсантів застосовували інтерактивні методи і форми (проблемну лекцію, лекцію із заздалегідь запланованими помилками, лекцію брейнстормінг, мультимедійну лекцію, ділову та рольову гру, психолого-педагогічний тренінг тощо), проводили майстер-класи. За необхідності педагогам надавали індивідуальні консультації, організовували психологічну допомогу, проводили індивідуальні бесіди.

Особливу увагу приділили відповідному матеріально-технічному та навчально-технологічному забезпеченню процесу формування правової культури, створенню сприятливих умов для правового виховання й самовиховання кожного курсанта, забезпечуючи так особистісно-орієнтований підхід у професійній підготовці майбутніх поліціантів.

Із метою забезпечення *змістового складника* освітнього середовища нами було розроблено авторську концепцію викладання правових і суспільно-гуманітарних навчальних дисциплін. Також було розроблено авторський спецкурс «Правова культура поліціанта», практикуми з правових дисциплін, що були спрямовані на розв'язання таких завдань: поглиблення знань курсантів щодо суті й змісту правої культури, розуміння основних положень законодавства України та міжнародного права; формування в майбутніх поліціантів розуміння права як відкритої системи, що базується на невіддільності суспільства від держави; оволодіння курсантами навичками орієнтуватися в системі законодавства та співвідносити юридичний зміст правових норм із реальними подіями суспільного життя, що необхідно для вироблення навичок професійного мислення.

Для розвитку потреби в правових знаннях та інтересу до оволодіння ними використовували різноманітні шляхи й засоби, а саме: забезпечення новизни й цікавості навчального матеріалу, наведення в процесі викладу нового матеріалу яскравих прикладів і фактів із професійної практики поліціантів, прикладів правових колізій тощо, забезпечення зв'язку знань із майбутньою професією, із життєвими планами й орієнтаціями курсантів; рецензування відповідей товаришів, оцінка усних відповідей і письмових робіт інших курсантів;

участь у створенні ситуацій самоперевірки, аналізу особистих пізнавальних і практичних дій тощо.

У процесі навчання майбутніх поліціантів постійно спонукали професійно мислити, самостійно приймати виважені рішення під час розв'язання проблемних ситуацій різного рівня складності на основі верховенства права. Важливу роль відводили формуванню вмінь курсантів працювати й аналізувати нормативно-правові акти, виявляти неправомірні дії та формулювати висновки, висловлювати пропозиції щодо їх усунення, надавати правову допомогу. Для цього на заняттях широко використовували дидактичні ігри професійного спрямування, які були орієнтовані на активізацію й розвиток правового мислення курсантів, наприклад такі сюжетно-рольові й ділові ігри, як: «Виїзд на ДТП», «Розмова з правопорушником», «Пресконференція», «Мій законопроект» тощо. Зазначені ігри дали можливість курсантам більш глибоко усвідомити роль права в суспільстві, його вплив на суспільні відносини, взаємозв'язок усіх членів суспільства, усвідомити неможливість встановлення власних норм, законів і діяльності відповідно до них.

Застосування зазначених методів давало можливість курсантам більш ґрунтовно ознайомитися з функціональними обов'язками представників різних правоохоронних органів, відчувати себе учасником процесуальних відносин і, відповідно, осмислювати норми процесуального права.

У позааудиторний час викладачі проводили додаткові заняття, консультації, індивідуально працювали з курсантами, надавали їм допомогу в роботі з інформаційними джерелами правознавчого характеру під час підготовки рефератів, навчальних проєктів, наукових робіт, захист яких відбувався наприкінці кожного семестру з метою моніторингу змін у рівнях сформованості правової культури майбутніх поліціантів.

До забезпечення інформаційного поля освітнього середовища закладу вищої освіти зі специфічними умовами навчання, спрямованого на формування правової культури поліціантів, залучали представників усіх служб. Наприклад, працівники бібліотеки знайомили викладачів, командирів і курсантів із новою правовою, юридичною, навчально-методичною літературою, з публікаціями в періодичних виданнях відповідної тематики. Це відбувалося під час проведення педагогічних нарад, виховних годин із курсантами тощо. Бібліотекарем було влаштовано «Інформаційний куточок майбутнього поліціанта», матеріали якого постійно оновлювалися. Слід зазначити, що до цієї роботи залучали й курсантів.

Систематично в закладі проводилися виховні заходи з правової тематики (бесіди, дискусії, круглі столи, ток-шоу, брейн-ринг, «Тиждень права» тощо).

Забезпечення комунікативного складника освітнього середовища спрямовувалося на створення сприятливої психологічної атмосфери на заняттях і в позааудиторний час, установлення всіх необхідних для формування правової культури курсантів видів комунікативних зв'язків на основі реалізації принципів взаємоповаги й толерантності, що забезпечувало створення оптимальних передумов для задоволення індивідуальних освітніх інтересів і потреб кожної особистості, її самореалізації. У процесі розбудови комунікації командири приділяли значну увагу розвитку в майбутніх поліціантів ціннісного ставлення до правової культури, прагнення до професійного самовдосконалення в зазначеному напрямі.

Упродовж формувального етапу експерименту систематично проводилася діагностика проміжних результатів формування правової культури майбутніх поліціантів. Кількісні результати експериментальної роботи наведено в таблиці 1.

Як свідчать наведені в таблиці дані, за всіма визначеними критеріями й показниками в курсантів, які входили до складу експериментальної групи, зафіксовано більш суттєві позитивні зміни

в рівнях сформованості правової культури, порівняно з курсантами контрольної групи. Це підтверджує висунуту гіпотезу. Вірогідність результатів експериментальної роботи доведено засобами математичної статистики за допомогою критерію Пірсона.

Для розрахунків вірогідності результатів, одержаних на початку експерименту і після нього, застосовувались не відсоткові, а абсолютні дані (табл. 2).

Для перевірки вірогідності даних експерименту було складено таблиці 2x3, де 2 – кількість вибірок (вибірка до і вибірка після експерименту), 3 – це кількість рівнів сформованості правової культури (високий, середній, низький) (табл. 3–4).

Вибірки курсантів були випадкові та незалежні. Вимірювані властивості (показники сформованості правової культури майбутніх поліціантів) визначали за трьома рівнями – високим, середнім, низьким.

Аналіз таблиці 3 свідчить про наявність кількісних змін значень для всіх трьох рівнів сформованості правової культури майбутніх поліціантів, а тому згідно з таблицею критичних значень ста-

Таблиця 1

Узагальнені результати експериментальної роботи (у %)

Рівні сформованості правової культури курсантів	ЕГ (145 осіб)		КГ (135 осіб)	
	Констат. етап	Контр. етап	Констат. етап	Контр. етап
Високий	12,2	46,4	11,3	17,4
Середній	36,6	40,3	36,5	42,0
Низький	51,1	13,5	52,1	40,6

Таблиця 2

Узагальнені результати формувального експерименту (абсол. дані)

Рівні сформованості правової культури курсантів	ЕГ (145 осіб)		КГ (135 осіб)	
	Констат. етап	Контр. етап	Констат. етап	Контр. етап
Високий	18	67	15	23
Середній	53	58	49	57
Низький	74	20	71	55

Таблиця 3

Розподіл показників рівнів сформованості правової культури курсантів групи ЕГ (підрахунок статистики критерію с)

Вибірка курсантів	Категорія 1 (високий рівень)	Категорія 2 (середній рівень)	Категорія 3 (низький рівень)
Констатувальний етап	Q11 = 18	Q12 = 53	Q13 = 74
Контрольний етап	Q21 = 67	Q22 = 58	Q23 = 20

Таблиця 4

Розподіл показників рівнів сформованості правової культури курсантів групи КГ (підрахунок статистики критерію с)

Вибірка курсантів	Категорія 1 (високий рівень)	Категорія 2 (середній рівень)	Категорія 3 (низький рівень)
Констатувальний етап	Q11 = 15	Q12 = 49	Q13 = 71
Контрольний етап	Q21 = 23	Q22 = 57	Q23 = 55

тики, що мають розподіл χ^2 з кількістю ступенів свободи u , для рівнів значущості α , де $u = C - 1 = 3 - 1 = 2$, критичне значення $T_k = 5,991$ [3, с. 96].

Статистику критерію χ^2 результатів рівнів сформованості правової культури курсантів обчислювали за формулою (1):

$$T = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^c \frac{(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}}, \quad (1)$$

де n_1 і n_2 – обсяги двох вибірок із двох сукупностей; C – кількість категорій; Q_{ij} – значення елементів таблиці, що вказує кількість елементів j -тої вибірки, які належать до i -тої категорії.

Для педагогічних досліджень рівень значущості α приймають п'ятивідсотковий, тобто прийнятий рівень значущості $\alpha = 0,05$ [3, с. 96].

Під час підстановки у формулу відповідних значень отримуємо, що $T = 60,872 > T_k = 4,320$ – критичного значення статистики χ^2 з двома ступенями свободи для рівня значимості $\alpha = 0,05$. Згідно з правилом прийняття рішення отриманий результат дає підстави для відхилення нульової гіпотези, тобто експериментальна робота з курсантами групи ЕГ сприяла сформованості в них правової культури.

Відповідно до статистичних підрахунків зміни в рівнях сформованості правової культури в майбутніх поліціантів є статистично значущими, тобто вірогідними.

Під час підстановки у формулу відповідних значень отримуємо значення T для групи КГ (табл. 4): $T = 60,872 > T_k = 4,320$. Відповідно до правила прийняття рішення одержаний результат дає підстави для відхилення нульової гіпотези, тобто в групі КГ не відбулися статистично значущі зміни в рівнях сформованості правової культури майбутніх поліціантів.

Отже, доведено ефективність запровадженого організаційно-педагогічного забезпечення освітнього середовища закладу вищої освіти зі специфічними умовами навчання для формування правової культури майбутніх поліціантів.

Висновки. Організаційно-педагогічне забезпечення складників освітнього середовища закладу вищої освіти зі специфічними умовами навчання, спрямованого на формування правової культури майбутніх поліціантів (організаційно-управлінського, змістового, комунікативного), передбачає: створення матеріально-технічного та навчально-технологічного підґрунтя освітнього процесу; координацію взаємодії курсантів, викладачів, командирів, адміністрації, представників служб закладу; створення сприятливих умов для правового виховання й самовиховання кожного курсанта; удосконалення відповідної професійної компетентності викладачів; створення інформаційного поля для задоволення освітніх потреб курсантів, оволодіння ними правовими знаннями, вироблення в майбутніх поліціантів необхідних умінь їх застосу-

вання в професійній діяльності; створення сприятливої психологічної атмосфери в закладі, установлення всіх необхідних для формування правової культури курсантів видів комунікативних зв'язків на основі реалізації принципів взаємоповаги, толерантності, верховенства права.

Експериментально доведено ефективність такого забезпечення. Зокрема, в експериментальній групі кількість курсантів із високим рівнем правової культури збільшилася на 34,2 %, а в контрольній групі цей показник становив лише 6,1 %.

Одержані дані свідчать про те, що проведена експериментальна робота не суперечить дослідженням інших авторів (С. Легуша [14]; М. Подбездський, М. Васильєва, Я. Яковенко [18]; В. Ільїна [13]; Л. Калашнікова [7]; Р. Андрусинин [1] та інші), а бере їх до уваги. Вона пропонує нові підходи до наукового розв'язання проблеми формування правової культури майбутніх поліціантів у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти.

Проведене дослідження не вичерпує багатогранної проблеми формування правової культури особистості. Предметом подальшого вивчення можуть бути такі проблеми, як педагогічні умови формування правової культури майбутніх поліціантів в освітньому середовищі закладу вищої освіти зі специфічними умовами навчання; залежність між рівнем готовності викладача до правового виховання майбутніх поліціантів і рівнем сформованості правової культури курсантів; організація управління діяльністю майбутніх поліціантів, що пов'язана із правовим самовихованням і правовою самоосвітою.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрусинин Р. Правове виховання працівників ОВС: теоретико-правовий вимір : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01 – теорія та історія держави і права. Львів, 2016.
2. Бігун В. Людина в праві: аксіологічний підхід : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.12; Нац. акад. внутр. справ України МВС України. Київ, 2004.
3. Грабарь М., Краснянская К. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Москва : Педагогика, 1977.
4. Данильян О., Петришин О. Проблема взаємовпливу правового виховання і державотворчого процесу: українські реалії. *Вісник Академії правових наук України*. 2010. № 1 (60). С. 28–38.
5. Зеленська Л. Лекційна форма навчання в контексті трансформаційних викликів сучасності. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2016. № 50–51, 219–226.
6. Зеленська Л. Викладач як суб'єкт інноваційних процесів у системі вищої освіти України. *Інженерні та освітні технології. Тематичний випуск «Сучасна вища освіта: реалії, проблеми, перспективи»*. 2016. № 4 (20). С. 63–68.
7. Калашнікова Л. Формування соціальної позиції студентів у навчально-виховному середовищі

педагогічного університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 – теорія та методика виховання. Харків, 2015.

8. Калиновський Ю. Правове виховання як механізм розвитку правового суспільства в Україні. *Вісник Національної юридичної академії України ім. Ярослава Мудрого. Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія.* 2012. № 3 (13). С. 134–139.

9. Коваленко І. Правова соціалізація особистості як процес формування правової культури. *Культура України.* 2011. № 32. С. 110–118.

10. Костенко О. Юридична наука, освіта і правове виховання у механізмі забезпечення правопорядку (в контексті соціально-натуралістичної юриспруденції). *Держава і право у світлі сучасної юридичної думки.* 2010. С. 388–400.

11. Кравченко О. Суть поняття «правовий нігілізм» та шляхи його подолання. *Педагогіка та психологія.* 2011. № 40. С. 3–9.

12. Курка С. Правове виховання студентської молоді у вищому навчальному закладі як чинник формування правової культури особистості. *Наше право.* 2011. № 3. С. 5–10.

13. Ільїна В. Формування правової культури майбутніх правоохоронців у освітньому середовищі ліцею : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2011.

14. Легуша С. Сутність, функції і механізм правового виховання курсантів вищих навчальних закладів МВС України : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01; НАН України. Київ, 2002.

15. Мальцев Д., Швачка В. Правове виховання як невід'ємна складова правової соціалізації особистості. *Бюлетень Міністерства юстиції України,* 2011. № 7. С. 12–19.

16. Мануйлов Є. Правове виховання студентів ВНЗ України. *Вісник Національної юридичної ака-*

демії України ім. Ярослава Мудрого. Серія : Філософія, філософія права, політологія, соціологія. 2011. № 10. С. 236–238.

17. Моргунов О. Сутність і зміст правовиховної роботи в органах внутрішніх справ. *Актуальні проблеми держави і права.* 2014. № 73. С. 491–497.

18. Подберезський М., Васильєва М., Яковенко Я. Проблеми формування національної правової культури. Харків : Енеїда, 2003.

19. Попова О. Інновації в системі освіти. В кн. *Лекції з педагогіки вищої школи* : навч. посіб. Харків : ОВС, 2010. С. 276–302.

20. Сербин Р. Правова культура – важливий фактор розбудови правової держави : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.12. Київ, 2003.

21. Слободчиков В. Образовательная среда: реализации целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования: культурные модели школ.* 1997. № 7. С. 177–184.

22. Суровська Л., Швецова А. Правове виховання як чинник суспільного розвитку. *Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серія: Філософія. Соціологія.* 2009. № 22 (61). С. 240–242.

23. Трофименко В. Особливості статусу правоохоронця у системі правового виховання. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого».* 2014. № 1 (20). С. 1–7.

24. Шефель С. Правове виховання як мета й умова концептуального оновлення структури правової культури. *Проблеми законності.* 2009. № 103. С. 250–252.

25. Штангрет М. Філософські проблеми правового виховання молоді (на прикладі закладів освіти МВС України) : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.12; Львів. держ. ун-т внутр. справ]. Львів, 2007.

26. Ясвин В. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва, 1997.

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

SYSTEMATIC APPROACH TO FORMATION OF PROFESSIONAL SUBJECTIVITY OF FUTURE OFFICERS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE

Стаття присвячена пошуку шляхів вирішення актуальної психолого-педагогічної проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів Збройних сил України в процесі здобуття військово-професійної освіти у вищих військових навчальних закладах.

Визначено, що одним зі шляхів вирішення зазначеної потреби є використання системного підходу до формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів через наявний потенціал осмислення системного явища з позицій цілісності, самоорганізованості, адаптивності, забезпечення інтеграції здобутків різних наукових напрямів для досягнення цілей вищої військової професійної освіти.

З'ясовано, що використання провідних ідей системного методологічного підходу до оптимізації процесу здобуття військово-професійної освіти курсантами забезпечує створення оптимальних умов формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера. Використання системного підходу сприяє здійсненню ґрунтовного аналізу змісту освітньої діяльності вищого військового навчального закладу, взаємозв'язків, закономірностей та принципів функціонування освітньої системи, зовнішніх та внутрішніх чинників, що впливають, підвищенню ефективності вирішення питання побудови елементів структурно-функціональної моделі військово-професійної підготовки курсанта. Крім того, використання системного підходу створює передумови до об'єктивного обґрунтування комплексу організаційно-педагогічних умов формування професійної суб'єктності в процесі військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів та етапів її реалізації.

Акцентовано увагу на потенціалі системного підходу для забезпечення можливості інтеграції різних педагогічних технологій у процес військово-професійної підготовки та налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітньо-виховного процесу вищого військового навчального закладу.

Здійснено узагальнення поглядів науковців на потенціал системного методологічного підходу до формування та подальшого розвитку професійної суб'єктності майбутнього офіцера з позицій сучасної педагогічної науки.

Ключові слова: курсант, майбутній офіцер, система, системний підхід, освіт-

ньо-виховний процес, вищий військовий навчальний заклад.

The article is devoted to search of ways of solution of actual psychological and pedagogical problems of formation of professional subjectivity of future officers of the Armed Forces of Ukraine in the process of obtaining professional military education in military higher educational institutions.

It is determined that one of the solutions to determined needs is the use of a systematic approach to the formation of the professional subjectivity of cadets using the existing potential of understanding system phenomena from the standpoint of integrity, self-organization, adaptability and the integration of achievements of different scientific areas to achieve the objectives of higher military vocational education.

It is found that the use of the leading ideas of the system methodological approach to the optimization of the process of obtaining professional military education of cadets provides creation of optimum conditions of formation of professional subjectivity of future officer. The systematic approach facilitates the implementation of a thorough analysis of the content of the educational activity of higher military educational institutions, the relationships, regularities and principles of functioning of the educational system, external and internal factors affecting the efficiency of solving the issue of building elements a structural-functional model of the military training of the cadet. In addition, the use of a systematic approach creates conditions for objective justification of a complex of organizational-pedagogical conditions of formation of professional subjectivity in the process of military professional training of future officers and the stages of its implementation.

The attention is focused on the potential of a systematic approach to allow integration of different pedagogical technologies in the process of military training and establish the subject-subject interaction of participants of educational and educational process of higher military educational institutions.

Carried out a synthesis of the views of scientists on the potential of the systematic methodological approach to the formation and further development of professional subjectivity of future officer from the standpoint of modern pedagogical science.

Key words: student, future officer, system, system approach, educational process, higher military educational institution.

УДК 377:159

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.34>

Капінус О.С.,

канд. пед. наук,
начальник кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ
Національної академії сухопутних військ імені гетьмана
Петра Сагайдачного

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Військово-професійна підготовка майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах (далі – ВВНЗ) вимагає застосування підходів, які б відповідали запитам на професійно підготов-

лених військових фахівців як військовослужбовців, як управлінців та як спеціалістів окремого напрямку діяльності зі сформованою професійною суб'єктністю, безпосереднім проявом якої є готовність майбутнього офіцера бути повноправ-

ним суб'єктом, сприймати суб'єктність інших військовослужбовців, цілеспрямовано її формувати і транслювати у своїй діяльності.

Одним з оптимальних варіантів розв'язання зумовленої проблеми є використання ключових ідей системного методологічного підходу до побудови освітньо-виховного середовища вищого військового навчального закладу, позаяк перевагами використання системного підходу є «розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину» [3, с. 305], що повною мірою відповідає потребам та враховує специфічні умови військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Теоретико-методологічною основою системного підходу до підготовки фахівців у вищій школі є загальнонаукова теорія системних явищ (Л. фон Берталанфі, І. Блауберг, В. Ганзен, В. Сагатовський, В. Садовський, А. Урсул, Е. Юдін та ін.), загальну теорію систем досліджували П. Анохін, Т. Ільїна, Є. Істомін, Б. Ломов, А. Фокшек, Г. Хакен, О. Чалий, В. Шадріков та ін.; методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців – А. Алексюк, В. Каган, Д. Чернілевський та ін. Питання розвитку системного підходу були в спектрі наукового пошуку таких дослідників, як: О. Березюк, В. Беспалько, Ю. Бех, В. Володько, О. Кустовська, В. Краєвський, І. Подласий, В. Сластьонін, Н. Сура, А. Фокшек, А. Хуторської, Ю. Шабанова, В. Ягупов та ін.

Актуальним у сучасному науковому дискурсі є дослідження основних положень системного підходу щодо конструювання педагогічних систем, змісту, структури та функцій педагогічного процесу в закладах вищої освіти із позицій системного підходу (Ю. Бех, О. Березюк, О. Дубасенюк, О. Кустовська, О. Марущак, С. Орєєва, Н. Самборська, В. Ягупов та ін.), результати наукового пошуку зазначених дослідників становлять теоретичне підґрунтя для запровадження системного підходу в процес формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів під час навчання у ВВНЗ.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Об'єктивна потреба пошуку шляхів підвищення ефективності військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ, створення оптимальних умов формування їхньої професійної суб'єктності зумовлює визначення потенціалу методологічних підходів, у тому числі й системного, які забезпечать формування та подальший розвиток майбутнього офіцера з належним рівнем професійної підготовленості, суб'єктної готовності та фахової здатності бути суб'єктом професійної діяльності [13], спроможного успішно вирішувати проблемні питання професійної діяльності.

Мета статті – визначення потенціалу системного методологічного підходу до формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера в процесі військово-професійної підготовки у ВВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Трактуючи вихідною категорією системного підходу дефініцію «система» як «безліч взаємопов'язаних елементів», що «утворюють цілком зв'язану множину, яку неможливо розкласти на незв'язані підмножини» [1], щодо організації військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ, ми розглядатимемо категорію «система» як структурне цілісне утворення з окремих елементів, що перебувають у взаємодії, позаяк «система своєю інтегративною властивістю діє на кожну свою частину, змінюючи її відповідно до своїх особливостей» [9, с. 34].

Щодо ознак, притаманних системі, ми розділяємо погляди дослідників В. Попова, В. Касьянова та І. Савченко з використання системного аналізу в менеджменті, які серед базових виокремлюють такі: певний порядок розташування та взаємодії матеріалів, енергії й інформації (конструкція, структура системи); наявність мети, на яку орієнтовано функціонування певної системи; виходи матеріалів, енергії й інформації розміщено відповідно до заздалегідь встановленого порядку; наявність сукупності переваг (пріоритети, критерії, оцінки), що забезпечує оптимальне (раціональне) поєднання та взаємодію елементів системи [10].

Питання використання системного підходу в сучасній педагогічній науці відзначається наявністю відмінностей у поглядах на його визначальні принципи. Так, на думку В. Володька, провідними принципами системного підходу є: абсолютний пріоритет кінцевої мети; нагальний розгляд системи як цілого і сукупності елементів; розгляд будь-якої частини з урахуванням сумісності її зв'язків з оточенням; введення ієрархії елементів та їх ранжування; загальний розгляд структури і функції з пріоритетом функції над структурою; урахування змінності системи, її здатності до розвитку, до розширення, заміни елементів, накопичення інформації; урахування невизначеності і випадковостей у системі тощо [2, с. 23]. Ю. Шабанова виокремлює такі принципи системного підходу: цілісність, структурність, взаємозалежність системи і середовища, множинність опису кожної системи [12, с. 20].

Визначаючи принципи системного підходу як «загальні положення, що відображають відношення, абстраговані від конкретного змісту наукових і прикладних проблем», автори навчального посібника «Системний підхід у вищій школі» до основних його принципів відносять: принцип остаточної (глобальної, генеральної) мети, принцип єдності, зв'язаності і модульності, принцип ієрархії, принцип функціональності, принцип розвитку, принцип децентралізації та принцип невизначеності [11, с. 11].

З огляду на особливості військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ та актуальну потребу забезпечення дієвих алгоритмів її реалізації як складників загальної системи, нам імпонує погляд на провідні принципи системного підходу О. Жарикова, на думку якого «системний підхід ґрунтується на таких принципах: єдності – спільний розгляд системи як єдиного цілого та як сукупності частин; розвитку – урахування змінності системи, її здібності до розвитку, накопичення інформації з урахуванням динаміки навколишнього середовища; глобальної мети – відповідальність за вибір глобальної мети; функціональності – спільний розгляд структури системи та функцій із пріоритетом функцій над структурою; децентралізації – поєднання децентралізації і централізації; ієрархії – урахування супідрядності та ранжування частин; невизначеності – урахування ймовірного здійснення події; організованості – ступінь виконання рішень і висновків [4], що дає змогу визначити системний підхід як дієвий засіб для проведення ґрунтовного системного аналізу окремих компонентів та їх взаємозв'язків, що забезпечує цілісність і функціональність системи формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів.

Як зазначає А. Киверял, «у разі системного підходу дослідник вивчає у структурі системи не окремі автономні елементи, частини, що становлять ціле, а взаємини та зв'язки різних елементів цілого, знаходить у системі відносин між елементами провідні тенденції та основні закономірності у структурі» [8, с. 11], що дає змогу методологічну категорію «система» охарактеризувати як об'єктивне відображення дійсності через суб'єктивне її сприйняття в реалізованих моделях. На думку О. Крилової, системний підхід визначається особливостями засвоєння методології пізнання, оцінних знань, рефлексій метапредметного характеру [5], тоді як В. Кушнір акцентує увагу на тому, що «системний підхід як методологія пізнання спонукає до розуміння необхідності простору досліджень, а саме виходу в простір міжпредметних та надпредметних, тобто методологічних знань. У разі вивчення педагогічного процесу системний аналіз і моделювання стали одними з основних методів його пізнання і перетворення складної реальності, системне моделювання перетворюється на дієвий метод дослідження педагогічної реальності» [7, с. 32].

Використання системного підходу до вирішення актуальних проблемних питань сучасної педагогічної науки та формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів зокрема передбачає дотримання низки умов. У їх визначенні ми спиратимемось на авторитетну думку З. Курлянд, яка до обов'язкових умов використання системного підходу відносить такі:

- визначення всіх складових елементів досліджуваного педагогічного процесу чи явища (цілі педагогічної діяльності; студенти, котрі відіграють роль суб'єкт-об'єктів; викладачі й інші особи, що беруть участь у педагогічному процесі; зміст педагогічного процесу; педагогічні технології; результати педагогічної діяльності);

- вивчення зв'язків, залежностей кожного елемента від усіх інших і на цій основі виявлення основних елементів із провідними зв'язками й відношеннями;

- побудови моделі, що характеризується трьома параметрами: організованістю, цілісністю та ієрархічністю;

- розкриття залежності зазначеної системи від зовнішніх умов, оскільки тільки в такому разі система функціонуватиме;

- опису конкретного елемента в нерозривному зв'язку з усією системою, з описом його загальних і специфічних функцій усередині єдиного цілого;

- визначення, що властивості досліджуваного процесу, явища базуються не тільки на підсумуванні характеристик його елементів, а й на особливостях системи загалом, самої структури системи [6, с. 34].

Узагальнюючи, зазначимо, що методологічне значення застосування системного підходу, на наше переконання, полягає в наявному потенціалі під час його використання щодо виявлення взаємозв'язків між різними компонентами об'єкта, що вивчається, залежностей як усередині системи, так і із зовнішнім середовищем, підґрунтям для розробки практичних рекомендацій з оптимізації функціонування досліджуваного об'єкта.

Стосовно формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів Збройних сил України як пріоритетної цілі військової підготовки курсанта як професійного військовослужбовця, як управлінця та як фахівця окремого напрямку військово-професійної діяльності системний підхід означає адекватний вибір засобів і способів організації та реалізації освітньо-виховного процесу у ВВНЗ, які забезпечать формування здатності і спроможності курсанта цілеспрямовано демонструвати та відстоювати свою суб'єктність як суб'єкта військово-професійної діяльності, усвідомлювати та сприяти суб'єктності інших учасників цієї діяльності.

Належної ефективності вирішення цих завдань можна досягти із застосуванням системного підходу до організації та практичної реалізації цілісного освітньо-виховного процесу, чіткого визначення мети та цілей професійної підготовки майбутнього офіцера, його навчання та виховання, забезпечення умов формування та розвитку професійної суб'єктності.

Системний підхід до організації військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ повинен передбачати взаємопов'язані зусилля

всіх суб'єктів освітньо-виховного процесу: адміністративно-командного складу, науково-педагогічних працівників та курсантів на основі цілісної сукупності цілей та завдань, що становлять єдину систему логіко-методологічних принципів. Реалізація вищезазначеного передбачає забезпечення єдності цілей, змісту і характеру навчання та виховання майбутніх офіцерів, їхнього особистісного розвитку та забезпечення умов формування і розвитку професійної суб'єктності в просторі ВВНЗ. Крім того, ефективність реалізації зазначених завдань залежить від ціннісного сприйняття та рівня психолого-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників та адміністративно-командного складу ВВНЗ, їхньої спрямованості на педагогічну діяльність, створення та розвитку умов для формування професійної суб'єктності всіх учасників освітньо-виховного процесу.

Серед основних аспектів використання системного підходу до формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера виокремлюємо цільовий та змістовий, які дають змогу задовольнити вимоги до сучасного офіцера, його особистісних та професійних якостей як основи формування професійної суб'єктності.

У цільовому аспекті вимоги конкретизуються у завдання всіх суб'єктів освітньої діяльності ВВНЗ мати та розвивати власну професійну суб'єктність як стратегічну ціль професійної підготовки майбутнього офіцера, активну життєву позицію, стійке прагнення та потенціал до суб'єкт-суб'єктної взаємодії між адміністративно-командним, науково-педагогічним складом та курсантами.

Щодо змістового аспекту, то системний підхід до формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки означає таку організацію освітньо-виховного процесу, яка передбачає єдність світоглядних позицій і методологічних принципів організації та здійснення цілісного освітньо-виховного процесу ВВНЗ, єдність педагогічної діяльності та чітко визначений її зміст, створення умов активізації діяльності та мотивації на цілеспрямований розвиток професійної суб'єктності курсантів.

Використання системного підходу дає змогу нам розглядати процес формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВНЗ як сукупність елементів, що забезпечують організацію, координацію й керівництво діяльністю, спрямованою на досягнення визначеної цілі – розробки адекватної реальним потребам військово-професійної діяльності моделі формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВНЗ як певної цілісності, логічно структурованої з урахуванням функціональних ознак її компонентів, до яких ми відносимо: цілісність, ємерджентність, цілеспрямованість, структурність, ієрархічність, динамічність, стійкість та надійність, синергетичність та концептуальність.

Висновки. Формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у процесі військово-професійної підготовки у ВВНЗ є керованим, складним процесом, який включає до своєї побудови організаційний та педагогічний складники. Застосування системного підходу до формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера вирішує питання побудови елементів структурно-функціональної моделі його професійної підготовки, здійснення ґрунтовного аналізу змісту освітньої діяльності ВВНЗ та взаємозв'язків у системі, закономірностей та принципів її функціонування, зовнішніх та внутрішніх чинників, що впливають.

Організація та реалізація процесу формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВНЗ, що ґрунтується на засадах системного підходу, є цілісною системою взаємодії суб'єктів освітньої діяльності на основі об'єктивних закономірностей та принципів, адекватних потребам майбутньої професійної діяльності, методів, форм, змісту та педагогічних технологій, що зумовлюють формування їхньої професійної суб'єктності.

Подальші перспективи дослідження полягають у розробці комплексної методики формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів під час навчання у ВВНЗ з використанням потенціалу системного підходу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Акофф Р. О менеджменте. Санкт-Петербург, 2002. 448 с.
2. Володько В. Основы менеджмента. Москва, 2005. 185 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 374 с.
4. Жариков О.Н. Системный подход к управлению: учебное пособие для вузов. Москва, 2001. 62 с.
5. Крылова О.Н. Развитие знаниевой традиции в современном содержании отечественного школьного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Санкт-Петербург, 2010. 457 с.
6. Курлянд З.І. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. Київ, 2007. 495 с.
7. Кушнір В.А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2001. 482 с.
8. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин, 1980. 334 с.
9. Малафіїк І.В. Теорія та методика формування системності знань у старшокласників: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09. Київ, 2007. 47 с.
10. Попов В.Н. Системный анализ в менеджменте: учебное пособие / В.Н. Попов, В.С. Касьянов, И.П. Савченко. Москва, 2007. 304 с.
11. Системний підхід у вищій школі: навчальний посібник / автори-упоряд. Кочубей Т.Д., Іващенко К.В. Умань, 2014. С. 33–34.
12. Шабанова Ю.О. Системний підхід у вищій школі: підручник для студентів магістратури. Дніпропетровськ, 2014. 120 с.
13. Ягупов В.В. Військова психологія. Київ: Тандем, 2004. 656 с.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR THE FORMATION OF CIVIL RESPONSIBILITIES OF YOUNG LEARNERS

В умовах реформування освіти важливого значення набуває підготовка педагога. У статті актуалізується проблема підготовки майбутніх вчителів до формування громадянської відповідальності молодших школярів. Громадянська відповідальність є однією з ключових компетентностей, які мають бути сформовані у випускника школи. Початкова школа є тією базою, яка закладає основи формування громадянських цінностей на засадах демократії.

Підготовка майбутнього педагога здійснюється комплексно і поетапно, реалізується через змістовий, процесуальний та оцінний компоненти. Змістовий компонент розкривається через системність знань щодо процесу формування громадянської компетентності молодших школярів; знання понятійного апарату стосовно цінностей особистості; усвідомлення суспільної значущості педагогічної діяльності.

Процесуальний компонент розкривається через вміння аналізувати й реалізовувати власний творчий потенціал і педагогічні здібності, відчувати задоволення від творчого результату діяльності молодших школярів; усвідомлення необхідності постійного вдосконалення власних професійних знань, умінь, навичок, морально-етичної культури поведінки, ерудиції; вміння оцінювати в різних ситуаціях свої дії щодо формування громадянської компетентності молодших школярів; вміння дотримуватися норм поведінки в громадських місцях та аналіз власної поведінки та поведінки інших.

Оцінний компонент розкривається через вміння адекватно оцінювати власну активність у професійній діяльності та діяльності інших; відносини з іншими людьми; знання дітей щодо прав та обов'язків громадян України, свою належність до українського суспільства; вияви патріотизму, гуманності, порядності, контролювати розвиток вихованості учнів, самооцінку процесу формування громадянської компетентності як у майбутніх учителів початкової школи, так і у молодших школярів. Важливе значення при цьому відводиться університетським навчальним курсам, зокрема «Методиці викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

У статті розглянуті основні методичні аспекти практичної підготовки, організації самостійної роботи та позааудиторної виховної роботи.

Ключові слова: громадянська відповідальність, підготовка вчителя, інтегрований курс «Я досліджую світ», молодші школярі.

In the context of educational reform, training of the teacher becomes essential. The article actualizes the problem of preparing future teachers for the formation of civil liability of younger students. Civil responsibility is one of the key competences that a graduate of a school must have. The elementary school is the foundation that lays the foundations for the formation of civic values on the basis of democracy.

The preparation of the future teacher is carried out in a comprehensive and step-by-step manner, and is implemented through substantive, procedural and evaluation components. The content component is revealed through the systematic knowledge of the process of formation of civic competence of junior students; knowledge of the conceptual apparatus of personality values; awareness of the social importance of pedagogical activity.

The procedural component is revealed through the ability to analyze and realize their own creative potential and pedagogical abilities, to feel pleasure from the creative result of the activity of younger students; awareness of the need to constantly improve their professional knowledge, skills, moral and ethical culture of behavior, erudition; ability to evaluate in different situations their actions on formation of civic competence of younger students; ability to adhere to standards of behavior in public places and to analyze one's own behavior and the behavior of others.

The evaluation component is revealed through the ability to adequately evaluate one's own activity in the professional and other activities; relationships with others; knowledge of children about the rights and duties of Ukrainian citizens, their belonging to Ukrainian society; manifestations of patriotism, humanity, decency, to control the development of students' upbringing, self-esteem of the process of formation of civic competence both in the future elementary school teachers and in the younger students. The importance of this is given to university training courses, in particular The methodology of teaching an integrated course "I explore the world".

The main methodological aspects of practical preparation, organization of self-study work and extra-curricular educational work are considered in the article.

Key words: civil responsibility, teacher training, integrated "I am exploring the world" course, junior high school students.

УДК 378:373.3.091.12.011.3-051:172
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.35>

Кисла О.Ф.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

Коваль В.О.,

канд. біол. наук,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Зростання агресивності, нетерпимості в українському суспільстві, збільшення випадків порушення прав людини, зниження загальної громадянської активності свідчать про кризу демократії. Суспільство потребує освічених людей, в яких сформовані морально-ціннісні риси громадянина та патріота. Формування громадянської відповідальності здійснюється в процесі соціалізації та

виховання, що відбувається під впливом різних факторів: загального рівня морально-правової культури суспільства, особливостей родинних та особистісних стосунків, при цьому важливим чинником є система освіти.

Особливого значення набуває перша ланка – початкова школа та особистість вчителя, який сприяє формуванню громадянської відповідальності молодшого школяра. Голова Офісу

Ради Європи в Україні з питань науки і освіти Алесандро Саваріс на конференції з нагоди відкриття Всеукраїнської програми освіти для демократичного громадянства «Демократична школа» зазначив: «Якщо ми почнемо навчати дітей у школі та студентів в університетах принципам демократії, прав людини, верховенства права, то це стане першими кроками до уникнення порушення прав людини» [7]. Саме педагогу належить ключова роль у вихованні майбутніх громадян – патріотів своєї держави. Майбутнього педагога потрібно підготувати до здійснення такої місії.

Одним із напрямів реформування вищої педагогічної освіти України в контексті європейської інтеграції вчені називають підготовку вихователів / вчителів нової генерації, творчих і критично мислячих, готових втілювати демократичні цінності в закладах дошкільної освіти і школах [2]. В той же час демократія слугує студентам, створює ґрунт для їх самоствердження, дає поштовх для розвитку їх особистості та забезпечує гармонію суспільного організму. Крім того, демократичні цінності формують у студентів такі морально-духовні якості як спільна віра, захист цивільних прав, повага до сили закону, підпорядкування волі більшості [1].

В нових умовах модернізації вищої освіти України фахова підготовка майбутнього вчителя початкової школи має бути зорієнтована на формування фахівця, здатного ефективно вирішувати завдання Нової української школи. В цьому контексті важливого значення набуває проблема підготовки вчителя початкової школи до формування громадянської компетентності молодших школярів, а саме громадянської відповідальності.

Саме вчитель початкової школи закладає фундамент громадянського виховання: формує у дітей уявлення про себе як особистість, розуміння своєї неповторності, унікальності, сприяє становленню справжнього громадянина України, члена місцевої громади, шкільного колективу, активного учасника різноманітних акцій; закладає розуміння демократичних цінностей. Саме вчитель виховує гуманну, активну особистість, яка живе, орієнтуючись на принципи демократичного суспільства. У початковій школі мають бути створені умови для формування особистості майбутнього громадянина України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи приділяється значна увага, про що зазначено у великому масиві наукової та методичної педагогічної літератури. Основи громадянського виховання представлено в дослідженнях І. Бега, Н. Бібік, М. Боришевського, В. Кременя, В. Доміної, Н. Степанової та інших. Концепції і тенденції громадянського виховання, загальноєвропейське бачення громадянськості та шляхи її формування проаналізовано у роботах О. Пометун, І. Тараненко.

Окремі питання щодо громадянської відповідальності, виявлення сутнісних ознак розглядали О. Андрійчук, П. Вербицька, Н. Голуб, О. Гуменюк, П. Мороз, Є. Мануйлов, Ю. Олексін, І. Победаш, М. Савчин, Т. Смагіна, В. Смолюк, Л. Снігур, О. Сухомлинська, О. Фурман, М. Шимановський та інші науковці.

Вітчизняні сучасні науковці-педагоги О. Пометун, Т. Ремех, Е. Ламах розглядають демократичний підхід в освіті як основу становлення громадянської позиції молоді та надають рекомендації щодо використання демократичних принципів навчання під час позакласних занять. Для вчителів по впровадженню в освітній процес основ демократичного громадянства фахівці з різних країн Європи (Р. Голлоб, П. Крапф, О. Олафсдоттир, В. Вайдингер та інші) розробили серію посібників «Живемо в демократії»: «Навчаємо демократії», «Зростаємо у демократії», «Беремо участь у демократії», «Досліджуємо права дітей» та практичні матеріали для уроків всіх вікових груп учнів [4].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема формування громадянської відповідальності в молодших школярів та професійна підготовка майбутніх вчителів початкової школи до здійснення такої діяльності не досить досліджена. Відсутні дослідження, де було б розкрито проблему професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування громадянської відповідальності під час проведення інтегрованих уроків «Я досліджую світ». Ця проблема є надзвичайно актуальною і потребує розвідки.

Метою статті є теоретичне обґрунтування актуальності проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів до формування громадянської відповідальності молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Модернізація освіти почалася з початкової школи. В цьому ракурсі набуває актуальності «всебічний розвиток особистості дитини, формування в неї загальнокультурних і морально-етичних цінностей, оволодіння ключовими і предметними компетентностями, наскрізними вміннями, необхідними життєвими і соціальними навичками, які забезпечать її готовність до життя в демократичному й інформаційному суспільстві» [5].

Концепцією «Нова українська школа» передбачено формування десяти ключових компетентностей, зокрема соціальної та громадянської, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті та в сім'ї. Складником цих компетентностей є вміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів. Розвиток громадянської компетентності можливий крізь наскрізну змістову лінію «Громадянська відповідальність», метою якої є формування відповідального члена громади

й суспільства, який розуміє принципи й механізми його функціонування, а також важливість національної ініціативи.

Процес підготовки майбутніх вчителів до формування громадянської відповідальності молодших школярів здійснюється через вивчення навчальної дисципліни «Методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Мета цього навчального предмета передбачає теоретичну і практичну підготовку майбутніх вчителів початкової школи до викладання шкільного курсу «Я досліджую світ».

У процесі навчання студенти ознайомлюються з методикою формування системи компетентностей у молодших школярів, в тому числі і громадянської, шляхом засвоєння ними системи інтегрованих знань про людину і суспільство, дізнаються про особливості власної ідентичності та готовності до змін шляхом осмислення зв'язків між минулим і сучасним життям, навчаються активної громадянської позиції на засадах демократії, поваги до прав і свобод людини, толерантного ставлення до оточуючих, набуття досвіду життя в соціумі з урахуванням демократичних принципів, виховання вільної, демократичної та освіченої людини, здатної до моральних дій і культури поведінки; формування фахових вмінь у майбутніх вчителів початкової школи до проведення інтегрованих уроків «Я досліджую світ».

Досягнення поставленої мети навчальної дисципліни «Методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» передбачає вирішення таких основних завдань:

- формування соціальної, громадянської, історичної та інших компетентностей, спрямованих на формування відповідального члена суспільства, який розуміє принципи та механізми функціонування демократичного суспільства, є вільною особистістю, яка визнає загальнолюдські й національні цінності та керується морально-етичними принципами, почуттям громадянської відповідальності у власній поведінці;

- створення умов для набуття досвіду конструктивної поведінки в соціумі, формування емоційно-ціннісного компонента громадянської культури особистості;

- оволодіння дидактико-методичними знаннями з навчальної дисципліни (формування у студентів знань про об'єкт, предмет і завдання методики навчання; ознайомлення зі структурою процесу інтегрованого навчання, змістом структурних компонентів, зв'язків і відношень між ними; вироблення вмінь аналізу програм курсу «Я досліджую світ», змісту навчальних підручників; вивчення методики формування ключових компетентностей);

- усвідомлення практичної значущості теоретичних знань для творчої педагогічної діяльності вчителя;

- створення умов для повноцінної самореалізації потенційних професійних можливостей студента;

- реалізація виховного спрямування предмета з метою формування професійних рис і якостей особистості;

- формування готовності до професійної діяльності.

В результаті вивчення дисципліни студенти мають оволодіти знаннями і вміннями із навчальної дисципліни, необхідними для навчання інтегрованому курсу «Я досліджую світ»; мають навчитися проектувати освітній процес із застосуванням сучасних освітніх технологій.

Підготовка студентів здійснюється в декілька етапів. На першому етапі студенти оволодівають теоретичними знаннями. У процесі формування теоретичних знань варто проводити проблемні лекційно-дискусійні заняття, залучати студентів до розв'язання певних педагогічних ситуацій шляхом спілкування з викладачем і студентами. Корисними на цьому етапі є нетрадиційні інтерактивні лекції, лекції-діалоги, лекції-конференції, бінарні лекції. Ефективними формами та методами підготовки майбутніх вчителів початкової школи є читання лекцій за опорними конспектами у вигляді текстів, таблиць, схем, лекції-візуалізації, лекції-провокації.

Практичний етап характеризується формуванням готовності майбутніх вчителів початкових класів до організації та здійснення громадянського виховання молодших школярів. Тематика практичних занять дозволяє студентам удосконалити, розширити, закріпити та навчитися творчо відтворювати здобуті теоретичні знання щодо методики викладання уроків «Я досліджую світ».

Практичні заняття дозволяють формувати у студентів вміння проектувати освітній процес із застосуванням сучасних освітніх технологій; моделювати інтегровані навчальні заняття; обирати найоптимальніші форми, методи роботи; аналізувати навчально-методичні комплекси для початкової школи, оцінювати їхнє змістово-технологічне наповнення відповідно до дидактичних вимог; аналізувати передовий педагогічний досвід вчителів для подальшого його впровадження в освітній процес початкової школи; працювати як самостійно, так і в групі, демонструючи лідерські якості; вміння ефективно спілкуватися й досягати очікуваних результатів.

Ефективними формами та методами організації діяльності майбутніх вчителів початкової школи під час практичної підготовки є педагогічні тренінги (відпрацювання вмінь і навичок застосування елементів педагогічних технологій у роботі з учнями), ділові професійно орієнтовані ігри (проекування та викладання фрагментів уроків «Я досліджую світ» на основі використання сучасних освітніх технологій), інтерактивні вправи «мозко-

вий штурм», «ажурна пилка», «мікрофон», «коло ідей» «світове кафе» та інші (прийняття конкретних рішень з певної проблеми, які спонукають студентів розвивати свою уяву і творчість; вільне висловлювання власних думок), аналіз педагогічних ситуацій, спостереження і аналіз уроків вчителів («Шкільний день»), групові проекти, колективна творча робота (розв'язання проблемних ситуацій, які потребують колективного обговорення; розвиток вмінь діалогічного спілкування, співробітництва, співтворчості); створення портфоліо «Скарбничка творчого вчителя».

Важливим етапом підготовки майбутніх вчителів початкової школи до проведення уроків «Я досліджую світ» є педагогічна практика. Вона спрямована на конкретну професіоналізацію та збільшує можливості самореалізації майбутніх вчителів, мобілізує особистісний потенціал та виявляє приховані здібності студента, забезпечує появу ідей у ситуації вирішення педагогічної проблеми, допомагає усвідомленню почуття задоволення від власної діяльності.

Саме в процесі педагогічної практики відбувається найбільш інтенсивне ознайомлення з усіма аспектами майбутньої роботи, виявляється критичне та осмислене ставлення до дисциплін, що вивчаються, включаються механізми педагогічної рефлексії, формуються основи професійної самооцінки. Педагогічна практика має на меті навчити студентів творчо застосовувати у педагогічній діяльності науково-теоретичні знання та практичні навички, отримані при вивченні психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін, сприяти розвитку у майбутніх вчителів стійкого інтересу до професійної діяльності.

Особливе значення у процесі підготовки майбутніх вчителів початкової школи до формування громадянської відповідальності має самостійна робота. Вона проводиться з метою розширення знань студентів, стимулювання і зацікавленості студентів у результатах навчання та об'єктивній оцінці знань з методики навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ»; здійснюється самоконтроль і перевірка власних знань шляхом виконання завдань для самоконтролю, творчих завдань, проектів.

Студенти самостійно формують методичну папку «Скарбничка творчого педагога», яка вміщує навчально-методичний матеріал до уроків «Я досліджую світ» (легенди, загадки, прислів'я, приказки, розповіді, цікаві відомості з енциклопедій, цікава та невідома інформація; проблемні ситуації та завдання, розробки уроків, виховних заходів тощо). Цікавою формою самостійної роботи є розроблення міні-проектів, результатом яких є презентація опанованих матеріалів громадянської спрямованості. Студенти вчать викладати опрацьовані матеріали в реферативному вигляді; підкреслювати головні положення; пояснювати

сутність теоретичних узагальнень; відповідати на прямі й непрямі запитання; ілюструвати та презентувати засвоєні теоретичні положення прикладами і фактами; проводити лінії зв'язку з раніше вивченим; проектувати засвоєні знання на пояснення явищ і фактів тощо.

Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до формування громадянської відповідальності здійснюється через такі компоненти: змістовий, процесуальний, оцінний.

Змістовий компонент підготовленості майбутніх вчителів початкової школи до формування громадянської відповідальності молодших школярів характеризується такими показниками: уявлення та знання про громадянську компетентність; знання понятійного апарату стосовно цінностей особистості, принципів демократичного ставлення до людей; приклади відносин у процесі розв'язання проблемних ситуацій з молодшими школярами; узагальнення знань про застосування творчих здібностей у роботі з громадянського виховання учнів молодшого шкільного віку; системність знань щодо процесу формування громадянської компетентності молодших школярів.

Процесуальний компонент передбачає організацію практичної навчально-пізнавальної діяльності студентів з опанування змісту цього предмету. Основними його складниками є принципи, методи, форми, засоби навчання. Процесуальний компонент характеризується такими показниками: вміння аналізувати й реалізовувати власний творчий потенціал та педагогічні здібності, відчувати задоволення від творчого результату діяльності молодших школярів; усвідомлення необхідності постійного вдосконалення власних професійних знань, умінь, навичок, морально-етичної культури поведінки, ерудиції; усвідомлення цілісності природи і суспільства, себе як частини суспільства; знання про Україну як демократичну державу, її незалежність та самостійність, державну символіку; дотримуватися норм поведінки в громадських місцях та аналізувати свою власну поведінку, поведінку інших.

Оцінний компонент спрямований на з'ясування ефективності функціонування всієї моделі навчального процесу і містить такі показники: вміння адекватно оцінювати власну активність у професійній діяльності та діяльності інших; реально оцінювати відносини з іншими людьми; вміння оцінювати знання дітей щодо прав та обов'язків громадян України, свою належність до українського суспільства; вміння адекватно оцінювати вияви патріотизму, гуманності, порядності, контролювати розвиток вихованості учнів, що характеризують позитивну чи негативну оцінку тих чи інших якостей щодо формування громадянської компетентності; самооцінка процесу формування громадянської компетентності як у майбут-

ніх вчителів початкової школи, так і в молодших школярів. Важливість оцінки полягає в баченні й осмисленні своїх результатів.

Тільки вчитель, у якого сформована громадянська відповідальність, зможе сформувати цю якість у дітей. Тому важливою ланкою у підготовці майбутніх вчителів до формування громадянської відповідальності молодших школярів є формування цієї якості у студентів. Громадянська відповідальність студентів формується засобами навчальних предметів, позааудиторною роботою. Підготовка майбутніх вчителів до професійної діяльності не можлива без виховної роботи на факультеті: громадська робота студентів, соціальна активність, участь у соціальних проектах, волонтерство, виховні заходи до державних свят.

Висновки. Отже, аналіз літературних джерел і власний досвід роботи переконують у тому, що ефективність демократичного виховання молодого покоління можлива за умови поєднання різних напрямів реалізації громадянського виховання у практиці початкової школи. Формування громадянської відповідальності у молодших школярів насамперед буде здійснюватися при вивченні курсу «Я досліджую світ», що зумовлює необхідність удосконалення процесу підготовки майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності, зокрема щодо формування громадянської відповідальності у молодших школярів на уроках «Я досліджую світ».

Доведено, що професійна підготовка майбутніх вчителів початкової школи до формування громадянської відповідальності реалізується через змістовий, процесуальний та оцінний компоненти.

Ця проблема в сучасних умовах реформування початкової освіти є надзвичайно актуальною і потребує подальших пошуків шляхів її розв'язання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алиева Х. Принцип демократизации образования и возможности его реализации в высшей школе / *Вестник КазНУ. Серия: «Педагогические науки»*. 2011. № 3(34). С. 26–30.
2. Демченко Е. и др. Society, Integration, Education : proceedings of the International Scientific Conference, May 25th-26th, 2018. Rezekne : Rezekne Academy of Technologies, 2018. P. 507–519.
3. Забезпечення формування громадянської компетентності в сучасному змісті шкільної освіти (Підсумковий документ робочої групи з розробки планів і програм проекту «Громадянська освіта-Україна») // *Історія в школах України*. 2006. № 8. С. 5.
4. Навчаємо демократії : Базові матеріали з освіти для демократичного громадянства та прав людини для вчителів / Р. Голлоб, П. Крапф, О. Олафсдоттір, В. Вайдінгер; ред. Р. Голлоб, П. Крапф, В. Вайдінгер: Пер. з англ. та адапт. Л.І. Паращенко. К. : Основа, 2011. Т. 1. 164 с.
5. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1-2 класи. Київ : ТД «Освіта-Центр+», 2018. 240 с.
6. Формування громадянської компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів / Укладач Н.М. Степанова. Черкаси : Видавництво Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради, 2014. 44 с.
7. Хобзей П. Школа повинна виховувати демократичні цінності. [<https://mon.gov.ua/ua/news/usi-novivni-novini-2016-03-01-demokratichna-shkola-01032016>].

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ СЕРЕД СТУДЕНТІВ ІТ-СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

PECULIARITIES OF CAREER GUIDANCE AMONG IT SPECIALITIES STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Статтю присвячено обґрунтуванню особливостей здійснення профорієнтаційної діяльності серед студентів коледжів, які навчаються на ІТ-спеціальностях. Проаналізований доробок вітчизняних вчених засвідчив, що педагогічна наукова думка нині здебільшого зосереджена на проблематиці здійснення професійної орієнтації учнів закладів середньої освіти.

Водночас практична реалізація наявного теоретичного доробку щодо ІТ-сфери залишається на досить низькому рівні. Це призводить до превалювання впливу на професійний вибір учнів непедагогічних чинників: суспільна думка, уявлення про професію, сформовані ЗМІ та телебаченням тощо, відповідно до чого і формуються вихідні положення до проведення профорієнтаційної роботи серед студентів коледжів.

Проведено анкетування серед студентів коледжів, які навчаються на ІТ-спеціальностях. За результатами аналізу анкетування сформовано портрет середньостатистичного студента в розрізі мотиваційних чинників і сподівань з урахуванням динаміки їх зміни в процесі навчання. Виявлено, що посередній рівень усвідомленості обрання конкретної ІТ-спеціальності зумовлений як варіативністю вихідних мотивацій до здійснення вибору, так і особливостями ІТ-сфери. Зафіксовано відсутність єдиного бачення перспектив подальшого особистого професійного розвитку в галузі інформаційних технологій та бажання продовжувати навчатися за вибраною спеціальністю у вищих навчальних закладах III чи IV рівнів акредитації.

На основі отриманих даних сформульовано та обґрунтовано ключові напрями профорієнтаційної роботи, які доцільно здійснювати серед студентів коледжів. Визначено механізми профорієнтаційної роботи, спрямовані на забезпечення виховання кваліфікованого і високо вмотивованого спеціаліста ІТ-сфери. Зокрема, є потреба у зосередженні зусиль на виборі спеціалізації в межах вибраної ІТ-спеціальності для ефективного виховання необхідних компетенцій. Додатково обґрунтовано фактори застосування та комбінування заходів профорієнтації залежно від особливостей академічних груп та індивідуальних характеристик студентів.

Ключові слова: професійна орієнтація, завдання профорієнтації, ІТ-спеціальність,

студенти коледжу, професійна діяльність викладача.

The article is concerned with the substantiation of the peculiarities of career guidance activities among IT-specialties college students. The analyzed literary sources showed that pedagogical scientific thought for today is mainly focused on the implementation of professional orientation of school students. At the same time, the practical implementation of the existing theoretical achievements in relation to the IT-sphere remains at a fairly low level.

This leads to domination of non-pedagogical factors in students' profession selection: public opinion, ideas about the profession formed by media and television, and so on. In accordance with that the initial provisions for career guidance work among college students are formed. There was conducted a survey among IT-specialties college students. According to the results of the analysis of the survey, a portrait of an average student in terms of motivational factors and expectations is formed.

It accounts the dynamics of their change in the learning process. The mediocre level of awareness of choosing a specific IT-specialty is revealed due to the variability of initial motivations, as well as the peculiarities of the IT-sphere. There is a lack of coherence in prospects for further personal professional development in the field of information technology and the desire to continue studying in the chosen specialty in higher education institutions of levels III and IV of accreditation. On the basis of the received data the key directions of vocational guidance work that is expedient to be carried out among college students are formulated and substantiated.

The mechanisms of career guidance work are defined and aimed at ensuring the education of a qualified and highly motivated IT-specialist. In particular, the need to focus on the choice of specialization within the chosen IT-specialty was noted for more effective education of the necessary competencies. Additionally, the factors of application and combination of career guidance measures depending on the characteristics of academic groups and individual characteristics of students are substantiated.

Key words: career guidance, career guidance tasks, IT-specialty, college students, professional activity of a teacher.

УДК 37.048.4

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.36>

Кіндрат П.В.,

канд. юрид. наук,
доцент кафедри інформаційно-комунікаційних технологій та методики викладання інформатики
Рівненського державного гуманітарного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

ІТ-галузь України займає третє в місце за обсягами надходжень до державного бюджету [2]. Поряд з цим вона залишається однією з галузей економіки, які найбільш стрімко розвиваються. Підтримка такого зростання потребує збільшення кількості фахівців з належним рівнем професійної підготовки, що належить до компетенції системи освіти України.

Однією з особливостей ІТ-сфери є її динамізм і варіативність напрямів розвитку спеціалістів. З огляду на це особливо важливу роль відіграє не лише ефективне орієнтування учнів (випускників шкіл) на вибір ІТ-спеціальності як майбутньої професії, а й забезпечення належної підтримки зацікавленості та своєчасного і коректного спрямування професійного розвитку студентів. За відсутності цілеспрямованого плану здійснення профорієн-

тації у вищому навчальному закладі ця діяльність має безсистемний характер і проводиться викладачами в межах своїх дисциплін, що зумовлює потребу у розвитку педагогічних і методичних засад профорієнтаційної роботи як цілісного комплексу дій, спрямованих на підсилення професійної мотивації студентів вищих навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання професійної орієнтації майбутніх спеціалістів розглядали у своїх наукових напрацюваннях І. Арефеев, В. Зінченко, С. Золотухіна, Є. Павлютенків, В. Симоненко, Б. Федоришин, С. Честяков, В. Харламенко та багато інших науковців. У дослідженнях Д. Завітренка, Л. Курочкіної, Н. Пономарьової, Б. Утегенової, І. Чорної, Г. Шліхти та інших розкрито особливості здійснення профорієнтаційної роботи вчителями інформатики закладів середньої освіти.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри прискіпливу увагу дослідників до розкриття засад здійснення професійної орієнтації серед учнів закладів середньої освіти в педагогічних дослідженнях відсутні суттєві напрацювання щодо особливостей здійснення профорієнтаційної роботи на ІТ-спеціальностях викладачами вищих навчальних закладів загалом і коледжів зокрема.

Метою статті є визначення та характеристика особливостей і завдань профорієнтаційної діяльності серед студентів вищих навчальних закладів II рівня акредитації, які навчаються на ІТ-спеціальностях.

Виклад основного матеріалу. В наукових публікаціях і літературних джерелах наявне широке коло підходів як до інтерпретації поняття «професійна орієнтація», так і до визначення змісту та спрямування профорієнтаційної діяльності.

Більшість науковців при визначенні поняття «професійна орієнтація» спираються на сформоване на XV Генеральній конференції ЮНЕСКО (1970 року) визначення профорієнтації, згідно якого вона розглядалася як «допомога, що надається особистості у використанні своїх особистісних особливостей, надання людині можливості розвивати їх так, щоб вона була спроможна вибрати для себе сферу навчання та трудової діяльності протягом життя в умовах, що змінюються і досягти особистих прагнень».

Розвиваючи це тлумачення відповідно до сучасних суспільних та педагогічних умов, узгоджуючи його з особливостями функціонування ІТ-сфери, окремі автори доповнюють його ознайомленням молоді з найбільш важливими і перспективними професійними напрямками [4, с. 184]; необхідністю організації допомоги школярам у розвитку в них природних інтересів та здібностей [1, с. 163]; врахуванням потреби суспільства в кадрах визначеної професійної спрямованості [6, с. 134]. Тому

необхідно погодитися з уявленням про профорієнтацію як «комплекс науково-обґрунтованих форм, методів і засобів допомоги особистості щодо вибору чи зміни професії, працевлаштування на основі врахування її індивідуально-психологічних особливостей, інтересів, можливостей та потреб ринку праці в кадрах» [7, с. 23].

Говорячи про педагогічні аспекти профорієнтаційної роботи, більшість науковців звужують застосування терміну з особистості до учня, насамперед маючи на увазі учнів закладів середньої освіти. Таким чином, з поля зору наукової педагогічної спільноти вилучається значний прошарок осіб, для яких педагогічний вплив все ще залишається вагомим аспектом формування як особистості, так і спеціаліста.

Важливим чинником визначення особливостей профорієнтаційної діяльності серед студентів вищих навчальних закладів є усвідомлення відмінності вихідних умов, мети та цілей цієї діяльності від тих, які ставляться перед профорієнтаційною діяльністю серед учнів загальноосвітніх шкіл. У статті я зупинюся на проблематиці вищих навчальних закладів II рівня акредитації.

Для визначення і обґрунтування особливостей профорієнтаційної діяльності серед студентів коледжів насамперед необхідно розглянути передумови, які спонукали їх до вибору спеціальності. Адже, на відміну від учнів закладів середньої освіти, які здебільшого все ще знаходяться в стані пошуку свого професійного покликання, студенти вищих навчальних закладів завершили цей пошук, обравши для себе ІТ-сферу. Вихідними умовами в цьому випадку слід вважати мотиваційні та світоглядні характеристики студентів, які вибрали для вступу ІТ-спеціальність.

У науковій літературі можна зустріти опис різних чинників, які впливають на вибір учнями майбутньої професії. Загалом із них можна виділити 5 груп: суспільна думка, державний вплив, вплив учителя, вплив вищих навчальних закладів, зацікавленість підприємств галузі.

Престижність галузі загалом і спеціальності зокрема сформовані інформаційними кампаніями в засобах масової інформації, соціальними мережами, історіями успіху відомих ІТ-спеціалістів, що відіграє важливу роль при виборі абітурієнтом ІТ-спеціальності. Це також призводить до активного заохочення абітурієнтів до вибору майбутньої професії в ІТ-сфері зі сторони батьків і родичів як найбільш перспективної і затребуваної з їх погляду. Цей чинник більше відповідає поточній суспільній моді і не має суттєвого підґрунтя, яке б враховувало особливості абітурієнта.

Широка підтримка на державному рівні, яку отримує ІТ-освіта шляхом реформування переліку галузей і спеціальностей, за яким здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти; зрос-

тання видатків на підтримку програм розвитку освіти у сфері інформаційних технологій; щорічного збільшення обсягів державного замовлення на ІТ-спеціальності; оновлення змісту та методики викладання інформатики в закладах середньої освіти покликані підвищити інноваційність вітчизняної економіки [9]. Збільшення обсягів інформатизації суспільства дозволяє більш широко залучати молодь до розвитку ІТ-проектів. Проте все ще залишаються проблеми з приведенням освітніх стандартів до світових реалій.

Вплив учителя на професійний вибір учня можна було б віднести до соціальних чинників. Проте, на відміну від них, вплив учителя є більш персоналізованим та спирається на особистісні характеристики учнів. Він є більш інформативним та забезпечує належний зворотний зв'язок.

Активно залучаються до профорієнтаційних заходів з метою заохотити до вибору школярами ІТ-спеціальностей і профільні вищі навчальні заклади. Вони намагаються поповнити лави вступників за рахунок проведення агітаційних профорієнтаційних кампаній у закладах середньої освіти; днів відкритих дверей; розгортання центрів довузівської підготовки; проведення інформаційних семінарів серед вчителів інформатики; підтримки й індивідуальної роботи з обдарованими учнями тощо.

Останніми роками значний інтерес до профорієнтації школярів виявляють і вітчизняні ІТ-компанії. Їх профорієнтаційна діяльність є вагомим чинником формування професійно-орієнтованого і мотивованого прошарку учнів. Зокрема, Асоціація "IT Ukraine" об'єднує провідні компанії сфери інформаційних технологій і ставить за мету сприяння розвитку технічної освіти та кадрового капіталу шляхом утворення та підтримки регіональних ІТ-кластерів, проведення тренінгів, конференцій і відкритих лекцій [3]. Проте натепер їх діяльність все ще не є широко розповсюдженою. Тому частка зорієнтованих таким чином учнів хоч і є високо вмотивованою, але залишається незначною.

Вплинути на вибір випускниками шкіл професійного напрямку, пов'язаного з галуззю інформаційних технологій, намагаються різні зацікавлені сторони. Внаслідок відмінностей мотивацій і різномановності факторів впливу на професійне самовизначення школярів у ІТ-сфері серед абітурієнтів формується суттєва варіативність у рівні усвідомленості свого вибору та баченні перспектив професійного розвитку у вибраній спеціальності.

Багаторічний досвід викладання профільних дисциплін на ІТ-спеціальностях вищих навчальних закладів II та IV ступенів акредитації засвідчив посередній рівень усвідомленості студентами сутності, спрямування і очікуваних результатів навчання вибраній професії. При цьому відсоток студентів, які впевнено визначали для себе пер-

спективи професійного розвитку протягом періоду навчання, змінювався незначним чином.

Поставивши за мету дослідити проблематику підвищення якості і усвідомленості підготовки фахівців в ІТ-галузі, було вирішено насамперед зосередитися на проблематиці професійної зорієнтованості студентів коледжів, оскільки вони здійснюють вибір своєї майбутньої спеціальності у більш молодому віці та мають значно ширші можливості подальшої корекції кваліфікації. Для досягнення поставленого завдання було проведено анкетування студентів, які навчаються на ІТ-спеціальностях в коледжах із різних регіонів України [8]. На запитання пройти анкетування відгукнулося 260 студентів (29 (11.2%) – 1 курсу; 76 (29.2%) – 2 курсу; 85 (32.7%) – 3 курсу; 70 (26.9%) – 4 курсу).

Студентам пропонувалося відповісти на три групи питань, які були покликані встановити:

- 1) рівень обізнаності щодо спрямованості та цілей навчання на вибраній спеціальності;
- 2) вмотивованість продовжити навчання за вибраною спеціальністю у ВНЗ III і IV ступенів акредитації;
- 3) обсяг та спрямованість профорієнтаційної роботи щодо вибраної спеціальності.

За результатами опитування вчителя інформатики в якості мотиватора до вибору ІТ-спеціальності назвали лише 12.8% опитаних, що корелюється з дослідженнями Н.О. Пономарьової [5] про низький рівень залученості вчителів інформатики до профорієнтації школярів. Натомість основними чинниками були тривала зацікавленість комп'ютерною технікою і програмним забезпеченням (72.8%), привабливість високих зарплат в ІТ-індустрії (29.9%). Такий результат засвідчує досить низький рівень здійснення профорієнтаційної роботи в закладах середньої освіти, а також домінування в якості орієнтиру при виборі спеціальності суспільних чинників та особистісної мотивації.

Анкетування показало, що вибір ІТ-спеціальності не означає належного рівня поінформованості щодо змісту та спрямування навчальної програми (27.2% мають високий рівень поінформованості, 63.3% – середній). Також лише 16.4% студентів високо оцінили навчальну програму за своєю спеціальністю, 32% – добре і 36.4% – задовільно. Зазначена кореляція засвідчує високий рівень очікувань від навчання за вибраною спеціальністю, який підкріплюється недостатнім рівнем усвідомлення вимог, які висуваються до спеціалістів в ІТ-сфері. Це має своїм наслідком розвиток сумнівів щодо коректності обрання майбутньої професії, зниження ефективності та якості навчання, запобігання належному формуванню необхідних компетенцій.

Іншим аспектом, який визначає потенційну спрямованість профорієнтаційної роботи, є

бажання продовжити навчання за поточною спеціальністю у вищому навчальному закладі III та IV рівнів акредитації. Згідно проведеного анкетування лише 68,6% студентів коледжів планують продовжити своє навчання за поточною спеціальністю. При цьому відсоткова частка таких студентів зменшується з 84% на першому курсі, до 56% – на четвертому.

Студенти виділяють чотири основні причини такого рішення (Рис. 1). Інтерпретація цього розподілу є досить неоднозначною і потребує ретельнішого дослідження, що виходить за межі цієї статті. Вказана інтерпретація ілюструє особливість ІТ-індустрії, яка передбачає виокремлення в межах однієї спеціальності кількох спеціалізацій, що можуть суттєво відрізнитися за своїм спрямуванням і затребуваними компетенціями, відкриває ще один напрям профорієнтаційної роботи.



Рис. 1. Причини відмови від продовження навчання за поточною спеціальністю (легенда описує параметри по мірі спадання їх значення)

Виходячи із наведених вище особливостей світоглядних позицій студентів і рівня їх професійної свідомості, можна виділити пріоритетні завдання професійної орієнтації, які повинні вирішуватися в процесі підготовки спеціалістів ІТ-спеціальностей:

1. Розвиток поінформованості студентів щодо змісту, спрямованості та очікуваних результатів як всього курсу навчання, так і окремих його частин. Як показує досвід спілкування зі студентами, більшість із них, вибравши для себе спеціальність в галузі інформаційних технологій, не до кінця усвідомлюють шлях, який їм доведеться пройти. Спираючись при виборі професії на не завжди коректні суспільні уявлення про функціонування ІТ-сфери, пропаганду засобів масової інформації

та кінематографу, студенти прагнуть досягнення швидких видимих результатів. Якщо досягти їх не вдається – починають швидко втрачати мотивацію до навчання. Вирішення цього завдання мусить ґрунтуватися на реалізації цілеспрямованої профорієнтаційної стратегії закладу освіти, яка має доповнюватися діями викладачів.

2. Поліпшення орієнтування студента в сучасних тенденціях ІТ-галузі. ІТ-сфера – це найбільш динамічна сфера професійної діяльності, яка може докорінно змінитися за 4 роки навчання студента у вищому навчальному закладі. Необхідність підготовки висококваліфікованих спеціалістів, здатних до роботи в сучасних умовах, породжує потребу періодичного перегляду пріоритетів і напрямів професійного розвитку студентів, актуалізації навчального матеріалу та методів навчання. Найбільш розповсюдженим методом вирішення цього завдання є проведення регулярних зустрічей зі спеціалістами в обраній ІТ-галузі (в тому числі з випускниками минулих років), залучення студентів старших курсів до виконання комплексних проєктів прикладної тематики, участь в конференціях, присвячених ІТ-тематиці, тощо.

3. Обґрунтування, коригування і узгодження компетентностей, які має розвивати в собі студент відповідно до вимог ІТ-індустрії. Поняття компетентностей і програмних результатів навчання міцно увійшли у педагогічний лексикон. Незважаючи на це, як показує досвід, більшість викладачів не озвучують ці критерії при викладанні своїх дисциплін. Замість того, щоб вказати мету і в подальшому допомагати в її досягненні, студентів проводять через період навчання маленькими кроками. Також важливою проблемою є те, що більшість програмних компетенцій описуються «від дисципліни» та не відповідають тим, які затребувані ринком і працедавцем. Усунення таких протиріч можливе шляхом проведення зустрічей із керівниками підприємств і рекрутерами в ІТ-сфері, широкого залучення студентів до здійснення виробничих практик та організації їх стажувань.

Реалізація цих завдань дозволить забезпечити підтримку високого рівня мотивації до вивчення навчальних дисциплін і здійснення особистісного і професійного розвитку. Важливо також розуміти, що здійснення профорієнтаційних заходів не повинно бути самоціллю. Воно повинно відповідати запиту студентів, відповідати їх інтересам і співвідноситися з наявним професійним рівнем. Відсутність (або мінімальна кількість) таких заходів не дозволить актуалізувати професійні якості студента та знизить його конкурентоздатність на ринку праці.

У проведеному анкетуванні лише 56% студентів вказали, що з ними проводилися профорієнтаційні заходи. З цієї кількості зустрічі зі спеціалістами в ІТ-сфері та організація (відвідування) семінарів з обговорення інновацій в ІТ-сфері проводилися

лише у 46% і 40% анкетованих відповідно. Це вкотре засвідчує низький рівень вирішення питань організації профорієнтаційної роботи серед студентів вищих навчальних закладів.

Висновки. Профорієнтаційна робота у вищих навчальних закладах за своїм змістом, характером і спрямованістю суттєво відрізняється від такої, яка проводиться в закладах середньої освіти. В основі такої відмінності лежать як різниця в мотиваційних і світоглядних орієнтирах студентів, так і в цілях навчальних закладів.

Проведення профорієнтаційних заходів покликане не лише поліпшити усвідомленість студентом вибраної професії, а й підвищити його вмотивованість до навчання. З педагогічної точки зору профорієнтація студентів вищих навчальних закладів має бути покликана спростити студентові вибір спеціалізації, дозволити сконцентруватися на виробленні необхідних профільних компетентностей, покращити пристосованість до реальних умов ринку праці в ІТ-індустрії.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Журавльова Л., Червоненко К. Профорієнтаційна робота з підлітками як умова їх успішної соціалізації. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка.* 2013. № 2 (11). С. 161–165.
2. Обсяг сплачених ІТ-індустрією податків зріс майже на третину. Асоціація «ІТ України»: веб-сайт.

URL: <https://itukraine.org.ua/obsyag-splachenix-it-industrieyu-podatkiv-zris-majzhe-na-tretinu.html> (дата звернення: 10.06.2020).

3. Освітній та CSR напрями. Асоціація «ІТ Україна»: веб-сайт. URL: <https://itukraine.org.ua/edu-csr-komyuniti.html> (дата звернення: 10.06.2020).

4. Попова Т.С. Реалізація профорієнтаційної діяльності шляхом застосування сучасних засобів інтернет-технологій. *Збірник наукових праць «Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді».* 2013. Вип. 17. Кн. 2. С. 181–190.

5. Пономарьова Н.О. Актуальні проблеми профорієнтації школярів на ІТ-спеціальності. *Новітні комп'ютерні технології. Спецвипуск: «Хмарні технології в освіті».* 2019. т. 17. С. 163–167.

6. Пономарьова Н.О. Відбір абітурієнтів на ІТ-спеціальності в Україні: стані проблеми. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти.* 2016. № 10. Т. 3. С. 131–137.

7. Професійна орієнтація : підручник / за ред. О.М. Ігнатович. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 240 с.

8. Результати анкетування студентів коледжів України, які навчаються на ІТ-спеціальностях. *Google-Drive* : веб-сайт. URL: https://drive.google.com/drive/folders/1c4Zly9u018i8Pip4UK1hckNUp_iPi_IV?usp=sharing (дата звернення: 10.06.2020).

9. Умови прийому до вищих навчальних закладів у 2019 році / М-во освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/vstup-2019/2019/06/24/1nakaz-760-zmini-do-umov-priyomu-zvo.pdf> (дата звернення: 10.06.2020).

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СТАНОВЛЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

PERSPECTIVES FOR THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF FORMATION OF THE INFORMATION SOCIETY

Статтю присвячено дослідженню перспектив розвитку професійної освіти в умовах становлення інформаційного суспільства й виокремленню новітнього інструментарію, спроможного забезпечити досягнення цілей формування фахівців із інноваційно-продуктивним типом мислення. Визначено етапи розвитку сучасного суспільства від постіндустріального до суспільства знань через етап становлення інформаційного суспільства, що є характерним для нашої країни. Виокремлено перспективи розвитку професійної освіти, серед яких – впровадження новітніх інформаційних технологій, фундаменталізація професійної підготовки фахівців; забезпечення розвиваючої освіти, формування інноваційно-продуктивного типу особистості; забезпечення випереджального характеру освіти; активізація дистанційного навчання й самоосвіти; інтеграція перспективних гуманітарних і природничо-наукових знань. Встановлено фундаментальні категорії як основу проєктування систем професійної освіти, а саме: універсальність (підготовка фахівців, спроможних ефективно діяти у різних сферах); фундаментальність (узгальнення знань, узгодження навчальних дисциплін для формування єдиного культурно-науково-освітнього простору); цілісність (формування цілісної особистості шляхом поєднання дидактичного інструментарію зі здібностями здобувачів освіти); гуманітаризація (обов'язковість навчання гуманітарних дисциплін); гуманізація (різнобічний розвиток здобувачів професійної освіти в новітньому інформаційному середовищі); професіоналізм (оволодіння високим ступенем реалізації професійної діяльності); компетентність (набуття інтегрованого комплексу професійних знань, умінь, навичок і професійно важливих якостей). Визначено новітні форми освіти, використання яких уможливорює досягнення цілей формування фахівців із інноваційно-продуктивним типом мислення, серед яких – масове онлайн-навчання, обмін освітнім досвідом, навчання навпаки (Flipped Classroom), індивідуальна система освіти, навчання через гру, навчання через локальне й глобальне змагання, децентралізація системи професійної освіти.

Ключові слова: професійна освіта, розвиток, перспективи, інформаційне суспільство, новітні форми освіти.

The article is devoted to the study of perspectives for the development of vocational education in the formation of the information society and the selection of the latest tools that can ensure the achievement of the goals of forming specialists with innovative and productive type of thinking. The stages of development of modern society from post-industrial to knowledge society through the stage of formation of information society, which is characteristic of our country, are determined. Perspectives for the development of vocational education are identified, including the introduction of the latest information technologies, the fundamentalization of professional training; providing developmental education, formation of innovative and productive personality type; ensuring the advanced nature of education; intensification of distance learning and self-education; integration of promising humanities and natural sciences. Fundamental categories have been established as a basis for designing vocational education systems, namely universality (training of specialists capable of acting effectively in various fields); fundamentalism (generalization of knowledge, coordination of academic disciplines for the formation of a single cultural, scientific and educational space); integrity (formation of a holistic personality by combining didactic tools with the abilities of students); humanization (compulsory teaching of humanities); humanization (diverse development of professional education seekers in the latest information environment); professionalism (mastering a high degree of professional activity); competence (acquisition of an integrated set of professional knowledge, skills, abilities and professionally important qualities). The newest forms of education are identified, the use of which allows achieving of the goals of forming specialists with innovative and productive type of thinking, including mass online learning, exchange of educational experience, Flipped Classroom, individual education system, gamification, learning through local and global competition, decentralization of the vocational education system.

Key words: vocational education, development, perspectives, information society, latest forms of education.

УДК 37.013.73

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.37>

Ковальська В.С.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, методики
та менеджменту освіти
Української інженерно-педагогічної
академії

Постановка проблеми в загальному вигляді. Інтенсифікація розвитку інформаційних технологій та їх використання у всіх сферах життєдіяльності людини активізували перехід людства до нового типу соціального устрою – інформаційного суспільства, що спричиняє значні зміни у реалізації всіх суспільних процесів шляхом розширення можливостей передачі інформації завдяки застосуванню телекомунікаційних технологій, прискореній об'єктивізації інформації та знань, виникнення

нових видів діяльності, характерних для інформаційної цивілізації. У таких умовах саме професійна освіта має бути тим перспективним флагманом, який, враховуючи сучасні й майбутні зрушення, забезпечить підготовку фахівців не тільки до існування в цифровому світі, але й до його перетворення на засадах гуманізму й збереження для наступних поколінь. Тому в сучасному науковому дискурсі актуалізується проблема визначення перспективних напрямів розвитку національної

системи професійної освіти на засадах забезпечення її випереджального характеру з метою підготовки фахівців із інноваційно-продуктивним типом мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукової літератури свідчить про значний інтерес науковців до проблеми формування концепту професійної освіти майбутнього. Зокрема, шляхи оновлення вітчизняного освітнього дискурсу вивчають В. Андрущенко, О. Базалук, В. Кремень, В. Лутай, Н. Сухова, І. Передборська. Аналіз проблем національної освіти та пошук шляхів їх розв'язання реалізується такими науковцями, як М. Бойченко, І. Каленюк, С. Клепко, М. Михальченко, В. Огнев'юк, Є. Пінчук, М. Романенко, О. Шевченко, А. Ярошенко. Тенденції розвитку професійної освіти розглядаються провідними дослідниками, зокрема Л. Ващенко, В. Євдокимовим, О. Коваленко, О. Локшиною, В. Луговим, Т. Лукіною, О. Ляшенко, В. Мадзігоном, О. Овчаруком, В. Олійником, П. Полянським.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на достатню кількість наукових напрацювань у цій галузі, багато питань залишаються невирішеними через відсутність системних досліджень напрямів розвитку професійної освіти й конкретного інструментарію її реалізації.

Метою статті є визначення перспектив розвитку професійної освіти в умовах становлення інформаційного суспільства й виокремлення новітнього інструментарію, спроможного забезпечити досягнення цілей формування фахівців із інноваційно-продуктивним типом мислення.

Виклад основного матеріалу. Проведений аналіз літературних джерел [5; 7; 9] засвідчив, що через поширення інформаційних технологій змінюється характер усіх сфер соціального життя, зокрема й освітніх процесів, які в умовах інформаційної цивілізації набувають усе більшої актуальності, адже основою інформаційного суспільства є інформація, що накопичується у вигляді знань й трансформується у компетентність. Водночас нові знання продукуються в закладах вищої освіти, які в інформаційному суспільстві набувають особливої цінності. Порівняйте: в індустріальному суспільстві накопичувалися гроші й ресурси, які були задіяні у виробничих процесах відповідних підприємств. Безумовними перевагами розвитку інформаційного суспільства науковці визначають доступність інформації, швидкість її поширення, активізацію міжкультурної комунікації й взаємодії, сприятливі перспективи для самореалізації людини. Водночас досвід розвинених країн, які є флагами інформаційних революцій, виявив й недоліки такого типу соціального устрою, серед яких – можливість маніпулювання свідомістю людини, небезпека інформаційної залежності,

негативний вплив на соціально-психологічний клімат, ймовірність кризи моралі, психологічного здоров'я, культури [4].

У своїх дослідженнях науковці дійшли висновків, що збільшення інформації не завжди зумовлює приріст знань, а інформаційне суспільство – гарантує якість і безпеку громадянам, що зумовило пошук інших вимірів соціального порядку. Результатом таких пошуків стало формування нової концепції суспільства знань, джерелом розвитку якого є власна багатоманітність і власні здібності. Якщо поняття інформаційного суспільства ґрунтується на досягненнях технології, то поняття ж суспільства знань бере до уваги більш широкі соціальні, етичні і політичні параметри, оскільки побудова будь-якого суспільства завжди включає різні форми знання і культури, зокрема й ті, на які впливає сучасний розвиток комунікаційних і цифрових технологій. Суспільство знань відрізняється від інформаційного суспільства тим, що основою першого є перетворення інформації в ресурси, які необхідні для реалізації суспільних процесів, а підґрунтям останнього є виключно створення й поширення вихідних даних. Характерними рисами суспільства знань та його ключовими цінностями є навчання для всіх протягом усього життя і розвиток усього різноманіття знань як цінності [4].

Основою розвитку суспільства знань є взаємодія науки, освіти й інновацій. Це зумовлює нові вимоги до людини суспільства знань, серед яких – здатність адаптуватися до мінливих умов існування, самостійно здобувати необхідні компетентності – як професійні, так і життєві, самостійно й критично мислити, аналізувати реальність, виокремлювати проблеми й генерувати шляхи їх розв'язання на основі застосування новітніх технологій. Тому пріоритетними завданнями освіти в суспільстві знань має бути формування у людини інноваційного мислення, що передбачає створення й використання новацій як у професійній, так і повсякденній діяльності, ціннісне ставлення до нововведень як основи розвитку суспільства знань. У цьому контексті домінантними в освіті є міждисциплінарні інтегровані знання, що дають змогу приймати ефективні рішення в умовах невідомості зовнішнього середовища.

Щодо розвитку українського суспільства, то є розуміння необхідності активних дій у напрямі розвитку суспільства знань. Це зумовлює зміну акцентів на інноваційний розвиток, становлення економіки знань, основою якої є інтелектуальні ресурси, наука, впровадження результатів інноваційної діяльності у виробництво товарів і послуг [4]. У цьому контексті перед сучасною професійною освітою виникають нові завдання, серед яких – необхідність визначення образу світу та місця людини в ньому, визнання пріоритетним принципу випереджальної підготовки особистості

до мінливих умов життя, загострення етичної проблеми, формування нового світогляду кожного громадянина суспільства знань [8].

Отже, перспективами розвитку професійної освіти є:

- впровадження новітніх інформаційних технологій, фундаменталізація професійної підготовки фахівців;

- забезпечення розвивальної освіти, формування інноваційно-продуктивного типу особистості;

- спрямованість освітньої системи на проблеми суспільства знань, тобто забезпечення випереджального її характеру;

- активізація дистанційного навчання й самоосвіти з метою збільшення доступності освіти для її здобувачів.

Професійна освіта має також ґрунтуватися на інтеграції перспективних гуманітарних і природничо-наукових знань, де визначальною метою є формування здатності особистості адаптуватися й реалізувати професійну діяльність у мінливих умовах соціокультурного оточення. У цьому контексті йдеться про випереджальну освіту, яка, на відміну від підтримувальної, сфокусована на майбутні умови діяльності, в які здобувач професійної освіти потрапить після закінчення ним відповідного закладу. Домінантною ціллю для такої освіти має бути розвиток інформаційної й екологічної культури, толерантності, системного наукового мислення, творчої активності й високої моральності.

Досягнення визначених цілей уможливорюється шляхом проєктування систем професійної освіти на основі таких фундаментальних категорій [1], як:

- універсальність (забезпечення підготовки фахівців, спроможних ефективно діяти у різних сферах людського буття);

- фундаментальність (спрямованість професійної освіти на узагальнені знання, істотні і стійкі зв'язки, змістове й структурне узгодження навчальних дисциплін із метою формування єдиного культурно-науково-освітнього простору);

- цілісність (забезпечення формування цілісної особистості шляхом поєднання змісту, форм, методів і засобів навчання з потенційними можливостями й здібностями здобувачів освіти);

- гуманітаризація (обов'язковість навчання гуманітарних дисциплін для формування у здобувачів професійної освіти ставлення до довкілля та самих себе);

- гуманізація (забезпечення достатніх умов для різнобічного розвитку здобувачів професійної освіти в новітньому інформаційному середовищі);

- професіоналізм (оволодіння здобувачами освіти професійною діяльністю на рівні, що забезпечує ефективну її реалізацію й відповідає наявним стандартам та об'єктивним вимогам);

- компетентність (забезпечення набуття інтегрованого комплексу професійних знань, умінь, навичок і професійно важливих якостей, здатності до самоосвіти й практичної діяльності).

Вочевидь, наявні традиційні форми навчання не спроможні реалізувати перспективні завдання професійної освіти, тому вже сьогодні здійснюється пошук новітнього інструментарію, спроможного забезпечити досягнення цілей формування фахівців з інноваційно-продуктивним типом мислення. Узагальнення наукових пошуків учених [2; 3; 9] дало змогу виокремити можливі варіанти таких форм освіти, а саме:

1. Масове онлайн-навчання. Вже сьогодні спостерігається тенденція до збільшення кількості онлайн-курсів, контингент споживачів освітніх послуг в онлайн-режимі також зростає. Сучасні реалії існування людства засвідчують необхідність опанування дистанційних технологій навчання як перспективного напрямку розвитку освітнього ринку.

2. Обмін освітнім досвідом. У багатьох країнах уже існують ефективні системи обміну освітнім досвідом як для викладачів, такі для здобувачів професійної освіти. В умовах глобалізації освітнього простору й інтернаціоналізації освітніх програм ця тенденція набуває поширення і є перспективною.

3. Навчання навпаки (Flipped Classroom). Це американська модель навчання, що передбачає вивчення теоретичного матеріалу вдома, а виконання завдань – у закладі освіти, де викладач має можливість пояснити незрозумілий матеріал і допомогти розв'язати завдання. Така модель має позитивний досвід використання й може зовсім замінити наявні системи.

4. Індивідуальна система освіти. В умовах індивідуалізації освітнього процесу й розвитку інформаційних технологій започатковано напрям проєктування особистої моделі освіти для кожного здобувача, що уможливорюється завдяки використанню комп'ютерів, зокрема й штучного інтелекту. У зв'язку з цим однією з професій майбутнього вгалузю освіти така, як розробник освітніх траєкторій.

5. Навчання через гру (ґейміфікація). Ця форма передбачає використання ігор не тільки для розваг, але й для навчання завдяки застосуванню ігрових підходів до неігрових процесів, що зумовлює виникнення таких нових професій, як ігромас-тер, ігровикладач.

6. Навчання через локальне й глобальне змагання. Ця модель визначає можливість щотижневого тестування здобувачів освіти протягом усього періоду навчання й оприлюднення загальних рейтингів закладів освіти на рівні регіону чи країни.

7. Децентралізація системи професійної освіти передбачає надання автономії освітнім закладам у розробленні освітніх програм підготовки фахівців, затребуваних ринком праці. У цих умовах заклади освіти конкурують на ринку освітніх

послуг, й за законами ринкової економіки успішно функціонують ті установи, які повною мірою задовольняють попит як здобувачів освіти, так і їхніх майбутніх роботодавців.

Незважаючи на майбутні позитивні ефекти розвитку професійної освіти, науковці наголошують на існуванні в суспільстві кризи культури, яку пов'язують із втратою моральних цінностей [6]. Тому освітній процес також має бути орієнтований на відновлення ціннісних констант у суспільстві, які скеровують життя й діяльність людей. Провідною характеристикою суспільства знань є розуміння кожної особистості як найвищої цінності, що й створює підґрунтя освіти майбутнього. Крім того, освіта має залучати людей до культурної цілісності. Вочевидь, що духовним ядром українського суспільства має бути українська національна ідея, яка й визначає чіткі ідеологічні координати, систему ціннісних орієнтацій.

Висновки. Отже, проведена робота дала змогу сформулювати такі висновки. Розроблення новітніх інтегрованих освітніх програм, реформування освіти з метою забезпечення підготовки фахівців із інноваційно-продуктивним типом мислення на основі новітніх форм, використання інформаційних і телекомунікаційних технологій, впровадження випереджальної освіти створюють умови для успішної конкуренції національної освітньої системи з освітою розвинених країн, рівноправної участі нашої держави у творенні світової історії та розбудови майбутнього людської цивілізації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Берегова Г.Д. Значущість філософії освіти в історичному контексті. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2016. № 65. С. 251–262.
2. Дубасенюк О.А. Розвиток вищої освіти: тенденції та перспективи. *Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура* : матер. Всеукр. конф. Київ : ІОД НАПН України, 2011. С. 135–142.
3. Іщенко А.Ю. Глобальні тенденції і проблеми розвитку освіти: наслідки для України. Аналітична записка. *Сайт Національного інституту стратегічних досліджень при Президенті України*. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/1537>.
4. Кучера Т.Н., Насонова Л.І., Дейнека В.В. *Філософія освіти: навч. посібник*. Харків: ХНМУ, 2015. 63 с.
5. Макаренко Л.Л. Інформатизація освіти як пріоритетний напрям модернізації освіти в умовах інформаційного суспільства. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2013. Вип. 43. С. 118–125.
6. Міщенко М.М. Філософія освіти: соціокультурний вимір. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2015. № 60. С. 278–288.
7. Петрухно Ю.Є. Інформаційне суспільство: поняття: основні складові, характеристика. *Вісник ОНУ*. 2014. Т. 19. Вип. 1. С. 127–133.
8. Скотт П. Глобалізація и университет. *ВВШ «Alma Mater»*. 2000. № 4. С. 3–8.
9. European higher education in the world. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Brussels, 11.7. 2013. COM (2013). 499 final. 15 p.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ВІЙСЬКОВОГО УПРАВЛІННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MILITARY MANAGEMENT MASTERS USING DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES

У статті здійснено загальну характеристику особливостей застосування технологій дистанційного навчання з метою розвитку професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління, яка є інтегративною властивістю особистості, що включає сукупність знань, навичок, вмінь у психолого-педагогічній галузі, здатність впливати на процес розвитку і саморозвитку соціально-ціннісних характеристик особистості військовослужбовців, дозволяє виконувати соціально-ціннісні функції у військовому колективі, попереджати й усувати вияви негативної поведінки підлеглих.

Запропоновано моделі дистанційного навчання, які доцільно використовувати в освітньому процесі вищих військових навчальних закладів. Зроблено висновок, що особливості умов проходження військової служби, високий рівень відповідальності за прийняті рішення, що сучасні технічні засоби висувають особливі вимоги до підготовки майбутніх магістрів військового управління і змушують шукати засоби та методи вдосконалення освітнього процесу. Одним із варіантів вирішення цієї проблеми є використання в системі вищої професійної освіти можливостей дистанційного навчання.

Констатовано, що в основу дистанційного навчання покладена певна модель розвитку професійної компетентності з використанням нових інформаційних технологій, що сприяє підвищенню рівня інформаційної культури. При цьому необхідно враховувати низку особливостей організації дистанційного навчання: обмежені можливості на здійснення безпосереднього контакту між викладачем і здобувачами внаслідок того, що безпосереднє спілкування відбувається за допомогою засобів зв'язку і телекомунікацій; від здобувачів вимагається володіння певним рівнем освіти (певний початковий набір знань, вмінь, навичок); урахування індивідуальних потреб слухачів з апелюванням до їх віку (зазвичай здобувачі належать до різних вікових категорій).

Ключові слова: професійна компетентність, вищий військовий навчальний заклад, офіцери, інформаційно-освітнє середовище, дистанційна освіта, змішане навчання.

The article gives a general description of peculiarities of the use of distance learning technologies in order to develop the professional competence of future military management masters. It has been summarized that the peculiarities of conditions of military service, the high level of responsibility for the deci-

sions made, that the modern technical means bring special requirements for preparing future military masters management and make them search for the means and methods to improve the educational process. One of the ways to solve this problem is to use opportunities of distance learning in the system of higher professional education.

It has been stated that distance learning is based on a particular model of knowledge transfer with the use of new information technologies, which facilitates increasing the level of information culture. Herewith, it is necessary to take into account a number of peculiarities of organizing distance learning.

Firstly, it is about limited opportunities for making direct contact between a teacher and degree seeking students due to the fact that direct communication is carried out through the means of communication and telecommunications. Secondly, degree seeking students are required to have a particular level of education (a certain initial set of knowledge, abilities, and skills). Finally, it comes to taking into account the individual needs of listeners with the appeal to their age (usually, applicants belong to different age categories).

It has been established that distance learning is now regarded as one of the most important areas of development of the national educational system. Today, distance learning not only comes in line with traditional forms of education, but also inevitably creates an intense influence on their development. The experience of realizing distance learning in Ukraine and abroad has shown an expediency of using this form of education in both civic and military fields of the vocational educational system. Models of distance learning, appropriate to be used in the educational process of higher military educational institutions, are suggested.

It has been summed up that significance of distance learning is confirmed both by foreign experience and by gradual implementation of technologies and methods of distance education at higher military educational institutions of Ukraine. The introduction of such a form in the process of development of professional competence of future masters of military management will enrich pedagogical science by developing methodological foundations of teachers' activities using distance learning technologies. It will also raise the status of higher military educational institutions, while officers will additionally get an opportunity to develop skills of self-education and improve their knowledge in management, psychology, as well as information and telecommunication systems.

Ключові слова: професійна компетентність, вищий військовий навчальний заклад, офіцери, інформаційно-освітнє середовище, дистанційна освіта, змішане навчання, ADL learning, blended learning.

УДК 378.147.013

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.38>

Крикун В.Д.,

канд. пед. наук,
старший науковий співробітник
навчально-наукового центру
іноземних мов
Національного університету оборони
України імені Івана Черняхівського

Прокопенко А.А.,

молодший науковий співробітник
наукового центру дистанційного
навчання
Національного університету оборони
України імені Івана Черняхівського

Постановка проблеми в загальному вигляді. Політичні та соціально-економічні зміни, які відбуваються в нашій країні, не можуть не зачіпати сис-

тему вищої військової професійної освіти. В сучасному світі науково-технічні і соціальні процеси швидко і кардинально змінюють умови праці та

зміст професійної діяльності майбутніх магістрів військового управління. Тому безперервно змінюється і розширюється коло професійних обов'язків і функцій, стає іншим характер професійних відносин. З метою адаптації до цих процесів людина протягом усього свого трудового життя повинна бути готовою до перенавчання, перепідготовки та постійного підвищення свого рівня професійної компетентності.

Однак ідея здобуття ступеня магістра військового управління (далі – МВУ) у професійній військовій освіті в свідомості суспільства дуже часто залишається декларативною, формально організованою і незатребуваною суб'єктами управління суспільством. Тому вдосконалення професійної підготовки та перепідготовки майбутніх МВУ вимагає пошуку ефективних шляхів, способів і засобів.

Особливості умов проходження військової служби, високий рівень відповідальності за прийняті рішення, сучасні технічні засоби висувають особливі вимоги до підготовки майбутніх МВУ і змушують шукати засоби та методи вдосконалення освітнього процесу. Одним із варіантів вирішення цієї проблеми є використання в системі вищої професійної освіти можливостей дистанційного навчання.

В основу дистанційного навчання покладена певна модель передачі знань з використанням нових інформаційних технологій, що сприяє підвищенню рівня інформаційної культури. При цьому необхідно враховувати низку особливостей організації дистанційного навчання:

1) обмежені можливості на здійснення безпосереднього контакту між викладачем і здобувачами внаслідок того, що безпосереднє спілкування відбувається за допомогою засобів зв'язку і телекомунікацій;

2) від здобувачів вимагається володіння певним рівнем освіти (певний початковий набір знань, вмінь, навичок);

3) урахування індивідуальних потреб слухачів з апелюванням до їх віку (зазвичай здобувачі належать до різних вікових категорій).

Дистанційне навчання, почавши активно розвиватися з 90-х років ХХ століття, нині розглядається як один із найважливіших напрямів розвитку національної системи освіти, адже дистанційне навчання не тільки стає в один ряд із традиційними формами отримання освіти, а й неухильно впливає на їх розвиток. Досвід реалізації дистанційного навчання в Україні [1] і за кордоном [2] показав доцільність використання цієї форми навчання як в цивільній, так і у військовій сферах системи професійної освіти [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив той факт, що сучасні науковці у своїх розвідках звертають увагу на вивчення проблеми розвитку професійної компетентності майбутніх

МВУ. Зокрема, В. Крикун дослідила зміст і структуру іншомовної професійної компетентності майбутніх МВУ [6]. Л. Заїка виокремила організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності в контексті застосування технології імітаційного моделювання [3] та конкретизувала особливості формування професійної компетентності на засадах технології імітаційного моделювання [4].

В. Шемчук вивчав проблему розвитку управлінського мислення майбутніх МВУ в оперативнотактичній ланці управління [12]. Апелюючи до необхідності імплементації компетентнісного підходу у вищу військову освіту, А. Зельницький розробив компетентнісну модель випускника ВВНЗ, назвавши її складником системи підготовки військових фахівців [5]. Схожої наукової позиції дотримується Л. Новікова [8].

І. Чистовська дослідила динаміку формування педагогічної компетентності майбутніх МВУ засобами технології навчання [11]. Л. Олійник дослідив загальні інтенції розвитку спеціальної компетентності магістрів військово-соціального управління [7; 9]. Однак нами не знайдено наукових публікацій, де б предметом дослідницького пошуку стала проблема застосування технологій дистанційного навчання для розвитку фахової компетентності майбутніх МВУ. Новизна статті полягає у виявленні можливостей застосування технологій дистанційного навчання з метою розвитку професійної компетентності майбутніх МВУ.

Метою статті визначено загальну характеристику особливостей застосування технологій дистанційного навчання для розвитку професійної компетентності майбутніх МВУ.

Виклад основного матеріалу. Традиційне програмно-методичне забезпечення процесу формування професійної компетентності майбутніх МВУ повністю вже не задовольняє потреби слухачів. Сучасний рівень розвитку комп'ютерної техніки, програмного забезпечення, нові інформаційні та технічні засоби доставки навчального матеріалу дають широкі можливості щодо модернізації та підвищення ефективності процесу вищої військової освіти. Однак, незважаючи на значні потенційні можливості сучасних інформаційних технологій, вони ще не знайшли належного застосування в підготовці майбутніх МВУ.

Сучасний рівень розвитку інформаційно-комунікативних технологій, надаючи небаченого динамізму розвитку суспільства, створює реальні передумови для формування глобальної системи дистанційної вищої військової освіти, відкритого інформаційного середовища з можливістю вільного поширення знань та інформації, які виходять за межі державних кордонів і національних контекстів. У зв'язку з цим розвиваються нові технології навчання, в тому числі і дистанційного, які в сукуп-

ності з іншими чинниками сприяють виникненню і широкому розповсюдженню нової форми професійної підготовки – дистанційної освіти.

Протягом останніх десятиліть дистанційне навчання стало глобальним явищем освітньої та інформаційної культури, суттєво вплинувши на характер освіти в багатьох країнах світу, де відбувається інтенсивний розвиток спектру освітніх послуг з використанням дистанційних освітніх технологій [2]. Їхнє застосування дає змогу швидко, адекватно і гнучко реагувати на потреби суспільства, забезпечити широкий доступ до отримання освіти, зокрема для тих, кому за низкою причин неприйнятні традиційні форми навчання, а також вирішити проблему значного розширення контингенту населення з вищою та додатковою професійною освітою.

Віртуальні ЗВО, на думку європейських аналітиків, до 2025 року стануть основним постачальником вищої освіти у світі [2]. Слід зазначити, що нині в Україні та світі накопичено значний позитивний досвід реалізації системи дистанційної освіти не як різновиду заочного навчання, а як нової самостійної форми професійної підготовки зі значними потенційними можливостями.

Ефективність функціонування системи вищої військової професійної освіти буде визначати продуктивність підготовки та перепідготовки військових фахівців, в тому числі й майбутніх МВУ, готових мобільно вирішувати поставлені перед ними професійні завдання. Нині підготовку майбутніх МВУ не можна уявити як «статичне новоутворення» у зв'язку з особливостями військової служби, які характеризуються високим рівнем відповідальності і обмеженням часу на прийняття рішення. Внаслідок цього висувуються серйозні вимоги до військовослужбовця як до фахівця, що спонукає його постійно підтримувати й підвищувати рівень своїх професійних знань, навичок і вмінь, тобто рівень професійної компетентності.

Натепер під професійною компетентністю майбутніх МВУ розуміють інтегративну властивість особистості, яка включає сукупність знань, навичок, вмінь у психолого-педагогічній галузі, здатність впливати на процес розвитку і саморозвитку соціально-ціннісних характеристик особистості військовослужбовців, дозволяє виконувати соціально-ціннісні функції у військовому колективі, попереджувати й усувати вияви негативної поведінки підлеглих. Це визначення відбиває багатоаспектність досліджуваного феномену. Забезпечення такої полізмістовності професійної підготовки майбутніх МВУ вбачаємо можливим за умови використання можливостей дистанційного навчання [10].

Вивчення досліджень, що стосуються підготовки майбутніх МВУ в умовах дистанційного навчання, дозволило виокремити низку факторів, які потребують урахування під час вибору педагогічної концепції:

а) професійного (наявність індивідуального (професійного) досвіду, готовність до його практичної реалізації);

б) андрагогічного (особи, які вирішують здобувати ступінь магістра, здебільшого є дорослими людьми);

в) соціального (основою мотивації є усвідомлення необхідності підвищення свого професійного рівня для більш якісного виконання функціональних обов'язків або кар'єрного росту).

Нині дистанційне навчання – це діяльність, яка здійснюється систематично за допомогою портативних пристроїв і технологій для отримання, створення або надання навчальної інформації будь-якого формату, забезпечення швидкого доступу до автентичних навчальних і довідкових ресурсів і програм, постійного зворотного зв'язку з викладачем і навчальним співтовариством, організації автономного навчання та створення професійно зорієнтованого навчального середовища слухача.

В сучасному науковому знанні існують чіткі класифікації моделей дистанційного навчання (далі – МДН). Розглянемо ті з них, використання яких забезпечуватиме позитивний вплив на розвиток професійної компетентності майбутніх МВУ. У науковій літературі представлено декілька класифікацій МДН за низкою критеріїв. Вперше класифікацію моделей дистанційного навчання запропонували С. Манджуліка (S. Manjūlika) та В. Редді (V. Reddy), виокремивши три основні моделі навчальних закладів, які пропонують ДН: віртуальне навчання у традиційному університеті / коледжі, віртуальне навчання в гібридному університеті, віртуальна модель університету державної власності [3]. Однак науковці упустили можливість віртуального навчання у відкритому університеті. Водночас окреслені моделі автори поділяють таким чином: модель-консорціум з видачею випускникам сертифікатів (*Consortium Certification Model*), модель-провайдер консорціуму (*Consortium Service – Provider Model*), прибуткова модель (*For Profit Model*), корпоративна секторна модель (*Corporate Sector Model*), модель консорціум – глобальна багатонаціональна модель (*Global Multinational Model*) [2].

Орієнтація на реалізацію високого потенціалу комп'ютерних і телекомунікаційних технологій як однієї з основних тенденцій сучасної освітньої системи зумовила класифікацію моделей ДН залежно від домінуючих у навчанні технологій, а також загального підходу до навчання:

1) консультаційна модель, яка передбачає регулярне відвідування слухачем консультаційного (навчального) центру для прослуховування лекцій, консультацій із викладачами та оцінювання виконаних самостійних робіт [1; 2; 6] (рис. 1). Перебіг навчального процесу контролюється в консультаційному центрі тьюторами. Для реалізації цієї

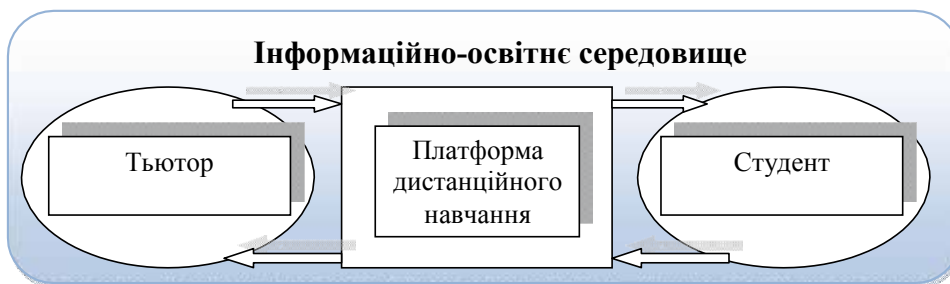


Рис. 1. Консультаційна модель ДН

моделі необхідні такі умови: наявність часу для регулярного відвідування консультаційного центру; забезпеченість центру спеціальними наставниками – тьюторами; наявність сформованої групи слухачів;

2) асинхронна модель, в основі якої – процес регулярного обміну між викладачем і слухачами навчальними матеріалами, домашніми завданнями і результатами (поштою, електронною поштою або іншими каналами зв'язку – телефон, факс, комп'ютерні мережі) без особистого контакту.

Необхідними дидактичними умовами реалізації цієї моделі є надійна система зв'язку, хороша структура навчальних матеріалів, наявність викладачів, здатних оперативно та кваліфіковано оцінити роботу студента. Водночас є можливість

доповнення асинхронної моделі особистими зустрічами й одиничними лекціями (рис. 2);

3) модель регульованого самонавчання спрямовується на активну самостійну роботу слухачів шляхом вільного вибору часу і місця навчання, кількості часу, який витрачається на навчання, вибір дати початку курсу і складання іспиту. Необхідною умовою реалізації цієї моделі є врахування методичної та дидактичної специфіки в розробці навчального матеріалу (Рис. 3).

Підсумовуючи, зазначимо, що окреслені технології дистанційного навчання дозволяють здійснювати освітній процес на відстані, не втрачаючи якості цього процесу, підвищуючи його рівень за рахунок індивідуалізації, активних методів навчання, двосторонньої взаємодії викладача і слухачів. Крім

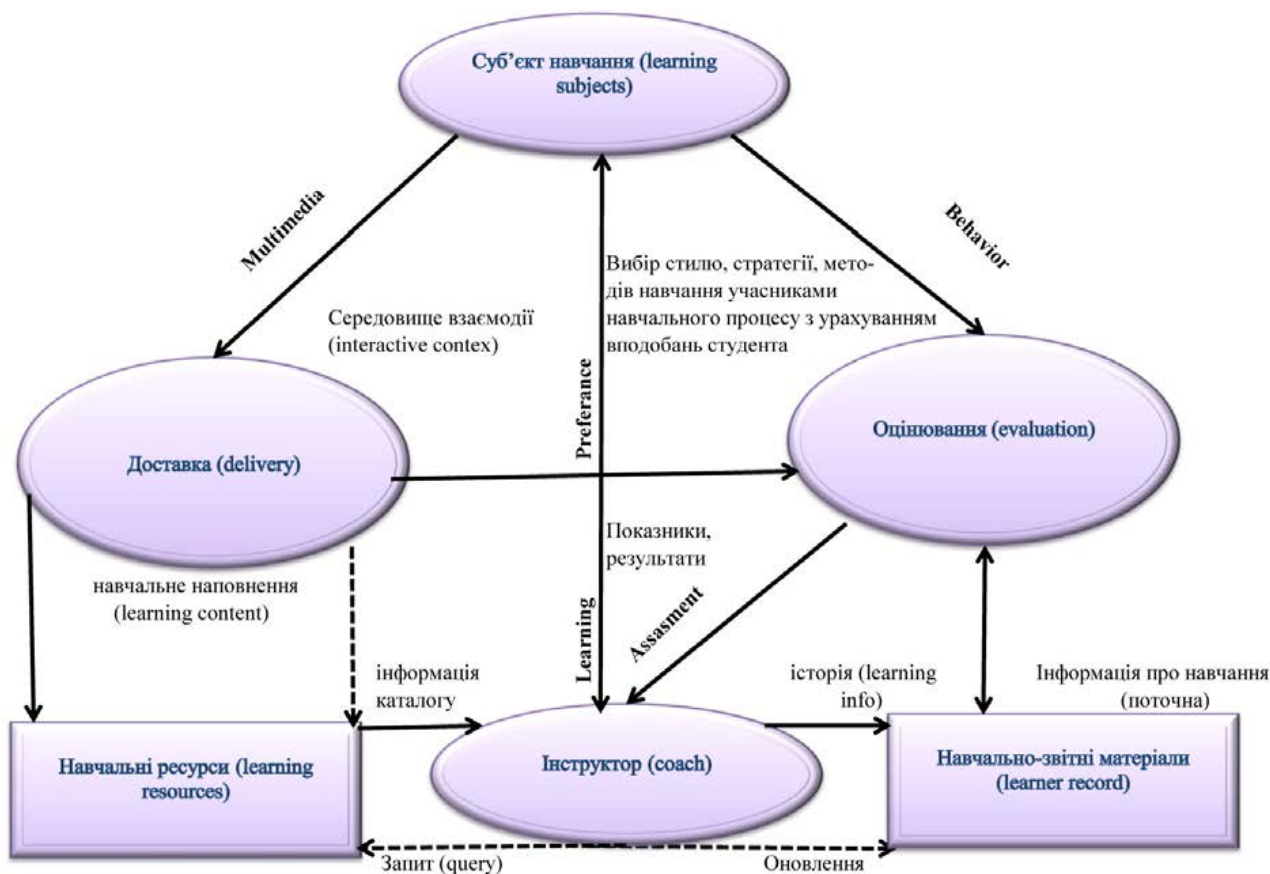


Рис. 2. Модель змішаного навчання

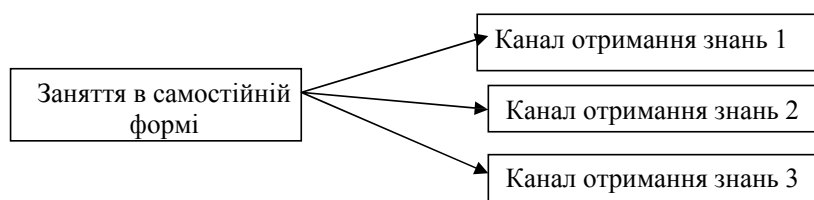


Рис. 3. Модель регульованого самонавчання

того, до переваг дистанційного навчання належать такі характерні риси, як гнучкість, модульність, технологічність, оновлення ролі педагога, підвищення мотивації та самоорганізації слухачів. Навчання при цьому стає інтерактивним, зростає значення самостійної роботи майбутніх МВУ, посилюється інтенсивність навчального процесу.

Висновки. В сучасних умовах технології дистанційного навчання є актуальними, особливо в умовах впровадження нових, в тому числі інформаційних технологій. Важливість дистанційного навчання підтверджується як закордонним досвідом, так і поступовим впровадженням технологій і методів дистанційної освіти у ВВНЗ України.

Впровадження подібної форми в процес розвитку професійної компетентності майбутніх МВУ збагатить педагогічну науку розробкою методичних основ діяльності викладачів при використанні дистанційних технологій навчання, підніме статус ВВНЗ, при цьому офіцери додатково отримають можливість розвивати навички самоосвіти і вдосконалювати знання з управління, психології, інформаційних та телекомунікаційних систем.

Для реалізації системи сучасної дистанційної освіти в процесі розвитку професійної компетентності майбутніх МВУ необхідні:

- наявність сучасних комп'ютерних класів, потужних серверів, об'єднаних у єдину локальну мережу, хоча б в рамках ВВНЗ, які дозволять не тільки створити сайт дистанційного навчання, а й організувати електронні поштові системи, чати, відео конференції, пошукові системи бібліотечних даних;

- поєднання тексту, ілюстративного та медійного матеріалу, об'єднаних розгорнутим гіпертекстовим апаратом і забезпечених інтерактивними сервісами (такими як тести, контрольні запитання та інше) з метою полегшення процесу самостійного вивчення дисципліни та підготовки слухача до ефективного спілкування з педагогом;

- вільний доступ до електронних бібліотечних фондів і мережі Інтернет з будь-якого навчального місця;

- існування сучасних інформаційних технологій, які поєднують цифрову техніку і систему передачі інформації (поштові системи, чати, відео конференції), наприклад інтерактивний користувацький інтерфейс, технічні пристрої, які не тільки збирають, зберігають, поширюють, створюють, комбінують і синтезують знання, а й сприяють

швидкому обміну інформацією та документообігу в процесі навчання;

- наявність в електронній бібліотеці різноманітних електронних навчальних посібників, підручників, навчальних курсів, які як мінімум повинні відповідати сучасним вимогам;

- наявність сучасної навчально-матеріальної бази (нового озброєння і військової техніки з серійних зразків, а також тренажерів до них, сучасного лабораторного обладнання та технічних засобів навчання, периферійного обладнання, оснащеність польової навчальної бази об'єктами і комплексами бойової підготовки, полігонним обладнанням, засобами зв'язку, управління і контролю відповідно до вимог навчально-методичних комплексів).

Перспективи подальших досліджень розвитку в цьому напрямі вбачаємо у розробці методики застосування технологій дистанційної освіти для розвитку професійної компетентності майбутніх МВУ.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Абакумова О.О. Філософська рефлексія феномену дистанційної освіти : автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.10 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2016. 20 с.

2. Барішполець О.Т. Медіаосвіта: закордонний досвід. URL: [http:// www.politik.org.ua/vidmagcontent.php3?m=6&n=84&c=2072](http://www.politik.org.ua/vidmagcontent.php3?m=6&n=84&c=2072).

3. Заїка Л.А. Організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності в контексті застосування технології імітаційного моделювання. Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту педагогіки НАПН України: у 2-х ч. 2017. Вип. 22 (1-2017), ч. 1. С. 107–113.

4. Заїка Л.А. Особливості формування професійної компетентності на засадах технології імітаційного моделювання. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогіка. 2016. Вип. 5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2016_5_9 (дата звернення: 09.04.2020).

5. Зельницький А.М. Компетентнісна модель випускника ВВНЗ – складник системи підготовки військових фахівців / А.М. Зельницький, П.І. Удовенко, Р.М. Серветник // Вісник Національної академії оборони України : зб. наук. праць. К. : НАОУ, 2009. Вип. 3 (11). С. 26–38.

6. Крикун В.Д. Технологія змішаного навчання: теорія і практика формування іншомовної компетентності : навч.-метод. посіб. Київ, 2017. 172 с.

7. Макодзей Л.І. Критерії, показники та рівні сформованості управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства. Теорія і методика професійної освіти, 2011. № 1. С. 12. URL: <http://www.tmpe.gb7.ru/docs/1/Makodzei.pdf>.

8. Новікова Л.М. Впровадження кредитно-модульної системи навчання в умовах Болонського процесу. Науково-педагогічний семінар «Педагогіка вищої школи». Методичний посібник / Л.М. Новікова. Павлоград, 2010. 125 с.

9. Олійник Л. Дослідження розвитку спеціальної компетентності магістрів військово-соціального управління. Педагогічні науки, 2014. Вип. 61-62. С. 147–154. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pena_2014_61-62_25.

10. Стасюк В.В., Толок І.В. Психолого-педагогічна компетентність як основа професіона-

лізму військового фахівця оперативно-тактичного рівня підготовки. Вісник Національного університету оборони України : зб. наук. пр. Київ, 2012. Вип. 5 (30). С. 274–278.

11. Чистовська І.П. Динаміка формування педагогічної компетентності майбутніх магістрів військового управління засобами технології навчання. Зб наук. пр. факультету підготовки фахівців з гуманітарних питань Національної академії оборони України. Київ, 2006. № 4 (41). С. 65–68.

12. Шемчук В.А. Розвиток управлінського мислення в майбутніх магістрів військового управління в оперативно-тактичній ланці управління: критерії та показники / В.А. Шемчук // Нові технології навчання. 2010. Вип. 66, Ч. 2. С. 247–252.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТРАДИЦІЙНИХ І НЕТРАДИЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ КУРСАНТІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

PECULIARITIES OF APPLYING CONVENTIONAL AND UNCONVENTIONAL TEACHING METHODS IN TRAINING CADETS OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Сучасні вітчизняні науковці розглядають інновацію в освіті як процес створення, поширення і використання нових способів для вирішення педагогічних проблем оригінальними, нестандартними підходами. Але для того, щоб використовувати інноваційні методи навчання, викладачу потрібно розуміти, в чому полягає різниця між традиційними та нетрадиційними формами та методами навчання, як їх застосовувати на практиці.

Методи навчання – це впорядковані способи взаємопов'язаної, цілеспрямованої діяльності викладача й курсантів, спрямовані на ефективне розв'язання навчально-виховних завдань. Вони реалізуються крізь систему прийомів і засобів навчальної діяльності. Найбільш прийнятною є класифікація методів, побудована на дієвому підході до навчання. Згідно з нею існують методи:

а) які забезпечують опанування навчального предмета (словесні, візуальні, практичні, репродуктивні, проблемно-пошукові, індуктивні, дедуктивні);

б) які стимулюють та мотивують навчально-наукову діяльність (навчальні дискусії, проблемні ситуації, професійно-орієнтовані ділові ігри, творчі завдання, пошук і дослідження, експерименти, конкурси, вікторини тощо);

в) методи контролю і самоконтролю в навчальній діяльності (опитування, залік, іспит, контрольна робота, тестові завдання, питання для самоконтролю, в тому числі через комп'ютерні освітні системи).

До нетрадиційних (інноваційних) методів належать аудіовізуальний метод; робота в малих групах; «мозковий штурм» (брейн-стормінг); метод Сократа (Сократів діалог); дискусія; «Дерево рішень»; «Незакінчені рішення»; дискусія із запрошенням фахівців; ділова (рольова) гра; «Займи позицію»; метод творчого пошуку (дослідження); майстер-класів; аналізу і діагностики ситуації; інтерв'ю (інтерв'ювання); конкретних ситуацій (МКС) або кейс-метод ("case study"); метод проєктів; тренінги; моделювання; проблемний (проблемно-пошуковий) метод; коучинги; портфоліо; конкурси; вікторини. Ці методи навчання мають важливе значення для проведення практичних і семінарських занять.

На вибір методів, форм і засобів навчання впливають особливості навчальної дисципліни, характер навчального матеріалу, обсяг часу, який відводиться на вивчення матеріалу, рівень загальної підготовленості групи, особливості навчально-матеріальної бази закладу вищої освіти та багато інших чинників. Здебільшого вибір методу визначається кількістю курсантів, оскільки більшість методів найбільш ефективні за невеликої кількості учасників. Але

насамперед вибір методу визначається дидактичними цілями заняття, видом інформації, яка опановується, тобто він має бути адекватним властивостям навчальної інформації та освітнім цілям. У цій статті розглянуто особливості застосування традиційних і нетрадиційних методів навчання у навчанні курсантів вищих військових навчальних закладів.

Ключові слова: форма, метод, навчання, майбутні офіцери, застосування, інновація.

Modern Ukrainian scholars consider innovation in education as the process of establishing, dissemination and usage of new ways for solving pedagogical problems in peculiar and unconventional ways. In order to use innovative methods of teaching, a teacher has to understand the difference between conventional and unconventional forms and methods and how to put them into practice.

Teaching methods are orderly ways of interrelated, focused activity of a teacher and cadets aimed at effective solving of educational goals. They are implemented through the system of techniques and means of training activities. The most appropriate is classification of methods based on operational approach to teaching. According to it there exist methods:

a) which ensure mastering the subject (verbal, visual, practical, reproductive, problem-solving, inductive, deductive);

b) which stimulate and motivate academic and research activity (academic discussions, problematic situations, profession-oriented role-plays, creative tasks, collection and research, experiments, competitions, quizzes etc.);

c) methods of control and self-control in academic activity (a survey, a credit test, an examination, a test, test tasks, questions for self-control including computer educational systems).

Unconventional (innovative) methods consist of audiovisual method; work in small groups; brainstorming; Socratic method (Socratic dialogue); discussion; "Decision Tree"; "Unfinished decision"; discussion with invited professionals", simulations and role plays; "hold the position"; creative search (research); master classes; analysis and diagnostics of a situation; interviewing); exact situations or case study; method of projects, trainings, modeling, problem-solving, coaching, portfolio, competitions; quizzes. These methods of teaching are of vital importance for practical classes and seminars. The choice of methods, forms and means of teaching are influenced by the peculiarity of the subject, character of training material, amount of time assigned to learning this material, level of general preparedness of the group, peculiarities of facilities of the higher educational establishment and many other factors. To a large extent, the choice of a method is identified by the number of cadets, since most methods

УДК 378.637.035.4
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.39>

Левко М.І.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов
та військового перекладу
Національної академії сухопутних
військ імені гетьмана
Петра Сагайдачного

are efficient with small number of participants. However, first of all, the choice of the method is identified by didactical aims of the class, type of information and educational aims. This article deals with peculiarities of apply-

ing conventional teaching methods in training cadets of higher military educational establishments.

Key words: form, method, training, future officers, applying, innovation.

Постановка проблеми в загальному вигляді. В сучасних умовах соціокультурних змін, політичного плюралізму, деформації політичних цінностей і формування різноманітних політичних проектів зростає необхідність формування політичної культури молоді як цілісного, інтегрованого, суспільно-політичного явища, що забезпечує необхідний рівень її життєвої самореалізації. Це стосується різних вікових груп (учнівська, студентська, робітнича, селянська молодь), в яких вона своєрідно виявляється у різних середовищах, зокрема й в умовах вищих військових навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Функціонування елементів політичної культури молоді вивчали О. Баснін, С. Бесклетний, М. Іванов, В. Костів, Ю. Кравченко, С. Трофімов тощо; теоретико-методологічні пошуки в руслі національної політичної культури сучасного суспільства здійснювали Г. Васянович, М. Дмитренко, І. Нагорна, Н. Ротар, О. Рудакевич, Б. Цимбалістий; регіональні аспекти політичної культури обґрунтовували О. Кваша, Ю. Рябой, В. Середа; особливості функціонування політичної культури у військовій сфері досліджували С. Білявець, О. Бойко, О. Ковнір, А. Куруч, В. Рєзніков, В. Ягупов та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. В сучасному суспільстві особливої уваги набула політична культура майбутніх офіцерів, оскільки вона забезпечує їхню здатність толерантно вирішувати складні проблеми військово-професійної діяльності, що є необхідною умовою забезпечення успішного розвитку професіоналізму загалом. Тому важливим є пошук таких методів навчання курсантів, які дають змогу активізувати процес формування їх політичної культури.

Мета статті – визначення особливостей застосування традиційних і нетрадиційних методів навчання курсантів вищих військових навчальних закладів у формуванні їх політичної культури.

Виклад основного матеріалу. Навчання у вищих військових навчальних закладах має свої специфічні умови. Тому поєднання традиційних і нетрадиційних методів навчання дає змогу викладачу краще організувати процес засвоєння знань слухачем (курсантом).

Методи навчання – це засоби взаємопов'язаної діяльності викладача і студента, спрямованої на вирішення завдань навчання, виховання і розвитку [2]. Найбільш прийнятною є класифікація методів, побудована на дієвому підході до навчання. Згідно з нею існують такі методи:

а) які забезпечують опанування навчального предмета (словесні, візуальні, практичні, репродуктивні, проблемно-пошукові, індуктивні, дедуктивні);

б) які стимулюють і мотивують навчально-наукову діяльність (навчальні дискусії, проблемні ситуації, професійно-орієнтовані ділові ігри, творчі завдання, пошук і дослідження, експерименти, конкурси, вікторини тощо);

в) методи контролю і самоконтролю в навчальній діяльності (опитування, залік, іспит, контрольна робота, тестові завдання, питання для самоконтролю, в тому числі через комп'ютерні освітні системи) [3].

Для формування політичної культури майбутніх офіцерів у ВВНЗ можна вдало використовувати нетрадиційні методи навчання, адже «нетрадиційні пошукові методи виявляються досить продуктивними у військово-професійному навчанні. Вони дають можливість курсантам не тільки творчо засвоювати базові знання, але й опановувати ці знання відразу в контексті своєї професії» [4, с. 176].

Для покращення взаємообміну, організації взаєморозуміння, взаємопізнання в процесі професійно спрямованої взаємодії між суб'єктами навчання викладачі ВВНЗ використовують інноваційні методи навчання. На думку І. Підласого, інновації – це й ідеї, і процеси, і засоби, і результати, взяті в єдності якісного вдосконалення педагогічної системи [9, с. 3].

На практичних заняттях з іноземної мови було використано метод конкретних ситуацій тоді, коли потрібно було одержати зворотній зв'язок від майбутніх офіцерів. Кожен курсант одержав текст з описом конкретної проблеми. Він мав вивчити ситуацію самостійно і обрати оптимальне рішення. Потім курсанти, об'єднавшись у невеликі групи, обговорювали переваги і недоліки запропонованих рішень, намагалися з'ясувати, яким способом може бути вирішена ця проблема. Використання цього методу сприяло розвитку політичної культури майбутніх офіцерів.

Для формування інтересу курсантів до вивчення іноземної мови використовували метод створення ситуації пізнавальних суперечок. Адже ситуацію суперечки викладач може створити в будь-який момент, ставлячи запитання: «А хто думає інакше?». І якщо такий прийом викликає суперечку, то курсанти діляться на прихильників і противників того або іншого пояснення, з цікавістю чекають аргументованого висновку викладача. Така навчальна суперечка виконує роль спонукального мотиву.

Також з метою стимулювання пізнавальної активності та самостійності курсантів було запропоновано проводити веб-квести. Майбутні офіцери готували доповіді, презентації і проводили інтерв'ю зі своїми однокурсниками на теми: «Українська мова: від мови до нації».

Для формування складників політичної культури під час викладання спецкурсу «Основи формування політичної культури майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах» використовувалися інноваційні методи навчання. Серед них можна виокремити такі:

1. Методи із застосуванням умов, що ускладнюються: метод часових обмежень, метод раптових заборон, метод нових варіантів, метод інформаційної недостатності, метод інформаційної насиченості, метод абсурду.

2. Методи групового розв'язання творчих завдань: метод Дельфі; метод «чорного ящика»; метод щоденника.

3. Методи колективного стимулювання творчих пошуків: метод мозкового штурму і метод синектики.

Метод часових обмежень ґрунтувався на врахуванні суттєвого впливу фактору часу на навчальну діяльність. В одних курсантів тимчасові обмеження в часі викликали підвищену активність і досягнення навіть більш високих результатів, ніж у спокійній обстановці. Інші майбутні офіцери змінювали свою поведінку, знижуючи свій результат, і завжди досягали кінцевого рішення. Була ще одна група курсантів, в яких часові обмеження викликали шок і гальмування. Вони ставали розгубленими, піддавалися паніці та відмовлялись від розв'язання завдань.

Метод раптових заборон полягав у тому, що курсантам на певному етапі заборонялося використовувати в своїх діях певні правила або висловлювання. Це сприяло руйнуванню штампів у професійній діяльності, давало можливість використовувати Кодекс честі офіцера Збройних сил України.

Метод нових варіантів використовувався тоді, коли потрібно було по-іншому виконати, знайти нові варіанти його виконання або коли вже було декілька варіантів виконання завдання.

Метод інформаційної недостатності застосовувався тоді, коли було поставлене завдання особливої активності на перших етапах навчальної діяльності курсантів. Для цього завдання були представлені з недостатніми даними.

Метод інформаційної насиченості полягав у тому, що у завдання була закладена завідомо зайва інформація.

Метод абсурду полягав у тому, що курсантам пропонували виконати завдання, яке не мало розв'язання (передати владу народу).

За допомогою методу Дельфі необхідно було вибрати із запропонованої серії альтернатив

кращу: від членів групи вимагалось дати оцінку кожній альтернативі в певній послідовності.

Метод «чорного ящика» дав змогу за допомогою аналізу конкретних ситуацій розв'язати проблеми. Ситуації підбиралися таким чином, що, аналізуючи їх, учасники дискусії мимоволі зачіпали питання виникнення тієї чи іншої ситуації. До цього учасників спонукали спеціальними цілеспрямованими питаннями: яке місце і роль релігії у формуванні політичних уявлень, установок та орієнтацій молоді? які типові позитивні якості українського характеру? чи впливають традиції на розвиток політичної культури молоді? та іншими.

Метод мозкового штурму («Дебати в парламенті») полягав у тому, що для вирішення проблем (завдань) курсанти (7-10 осіб) під керівництвом викладача навчалися вільно обговорювати проблему, висловлювали припущення про шляхи її вирішення, не піклуючись про грамотність або цілеспрямованість своїх дій, подавали власні ідеї в невимушеній, неформальній обстановці. При цьому у них виховувалося вміння виявляти підвищену терпимість один до одного в процесі спільної діяльності. Після проведення мозкового штурму відбувся конкурс есе «Права людини».

Метод синектики, який був застосований під час проведення семінарського заняття на тему: «Політична система України», дав змогу курсантам навчитися формулювати проблему, її складники, виокремити головну мету пошуку, шукати аналогії вирішення завдань різного характеру (прямого, особистого, символічного, фантастичного).

Метод синектики допоміг майбутнім офіцерам навчитися формулювати проблему. Так, обговорюючи питання, чи політична культура та політична свідомість – тотожні поняття чи різні, вони намагалися виокремити головну мету пошуку, шукати аналогії вирішення завдань різного характеру (прямого, особистого, символічного). При цьому у курсантів розвивалася здатність до синектичного мислення: вміння абстрагуватися, подумки відділятися від предмету обговорення, схильність до роздумів, здатність відходити від нав'язливих ідей, вміння слухати інших, терпимо ставитися до ідей, висловлених колегою, звичка знаходити в звичайному незвичайне і в незвичайному звичайне, вмело користуватися аналогіями.

Під час проведення навчальної дисципліни «Політологія» для формування політичної культури курсантів використовувалися ділові ігри. Зокрема, ділова гра «Конструювання ділового іміджу кандидата в депутати» передбачала поділ групи курсантів на підгрупи (8-10 осіб). Кожна з груп одержала завдання створити електронну презентацію іміджу умовного кандидата в депутати та провести передвиборчі дебати. Для цього необхідно було вибрати курсантів на такі ролі:

1) кандидата;

- 2) політолога;
- 3) психолога;
- 4) спічрайтера;
- 5) стиліста;
- 6) фахівця з комп'ютерних технологій;
- 7) фахівця з PR.

У презентації потрібно було відобразити такі положення:

- особистісні якості претендента;
- основні ідеї передвибірчої програми;
- сформулювати ключовий лозунг;
- графічно проілюструвати кожне положення програми.

Курсантам необхідно було підготувати передвибірчу промову, в якій мало бути відображені основні ідеї презентації та питання для дебатів.

Після прослуховування лекції на тему: «Політична культура» майбутні офіцери написали есе на тему: «Цінності, ідеї, орієнтації, установки, що здатні підтримати демократію» і підготувалися до дискусії «Українська політична культура: традиції та сучасність».

Після вивчення теми «Політичні конфлікти» було проведено засідання круглого столу на тему: «Чинники виникнення і методи розв'язання сучасних міжнаціональних конфліктів». Під час проведення круглого столу обговорювалися такі питання:

1. Сучасні теорії конфліктів.
2. Позитивні сторони конфлікту.
3. Негативні сторони конфлікту.
4. Небезпека міжнаціональних конфліктів.
5. Причини міжнаціональних конфліктів.
6. Чинники виникнення та методи розв'язання сучасних міжнаціональних конфліктів.

Проведення круглого столу сприяло розвитку політичної спрямованості майбутніх офіцерів як складника їхньої політичної культури.

Результати цього дослідження показали, що формування політичної культури майбутніх офіцерів у фаховій підготовці в умовах вищого військового навчального закладу значно покращується за умови використання сучасних інноваційних методів навчання. Практичні заняття «відіграють важливу роль у виробленні в студентів навичок застосування одержаних знань для розв'язання практичних завдань спільно з викладачем» [12].

У структурі практичного заняття домінує самостійна робота студентів (слухачів). Правильно організовані практичні заняття мають важливе виховне та практичне значення (реалізують дидактичний принцип зв'язку теорії з практикою) і орієнтовані на вирішення таких завдань:

- поглиблення, закріплення і конкретизація знань, одержаних на лекціях і в процесі самостійної роботи;
- формування практичних вмінь і навичок, необхідних в майбутній професійній діяльності;

– розвиток вмінь спостерігати та пояснювати явища, що вивчаються; розвиток самостійності тощо [13].

На практичному занятті, вивчаючи тему «Цінності і характерні особливості політичної культури країн Заходу і Сходу», було організовано роботу в малих групах. Курсанти були розподілені на групи по 5 осіб. Кожна група одержала своє завдання, серед яких були такі:

1. Модернізм і традиція в політичній культурі сучасного західного суспільства.
2. Базові цінності політичної культури Великобританії.
3. Особливості континентально-європейської політичної культури (Німеччина, Південна Європа).
4. Цінності політичної культури США. Американський федералізм.
5. Індо-буддистська політична культура: зміст і особливості.
6. Конфуціанська політична культура.
7. Політична культура арабських країн.

Робота в малих групах сприяла розвитку у курсантів навичок співробітництва, міжособистісного спілкування (зокрема, вміння активно слухати, виробляти спільну думку, вирішувати виникаючі розбіжності).

Висновки. На вибір методів, форм і засобів навчання впливають особливості навчальної дисципліни, характер навчального матеріалу, обсяг часу, який відводиться на вивчення матеріалу, рівень загальної підготовленості групи, особливості навчально-матеріальної бази закладу вищої освіти та багато інших чинників.

Здебільшого вибір методу визначається кількістю студентів, оскільки більшість методів найбільш ефективні при невеликій кількості учасників. Насамперед вибір методу визначається дидактичними цілями заняття, видом інформації, яка опановується, тобто він має бути адекватним властивостям навчальної інформації та освітнім цілям.

Перспектива подальших досліджень полягає в розробленні інформаційно-комунікаційних методів і прийомів формування політичної культури майбутніх офіцерів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Закон України «Про вищу освіту». Голос України. 2014. № 35–36 (499–500). С. 4–67.
2. Педагогіка вищої школи URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/416808.pdf.
3. Концептуальні засади становлення інноваційного суспільства в Україні : монографія / кол. авт.: Г.П. Клімова, С.М. Іванов, Л.С. Шевченко та ін.; за ред. Ю.Є. Атаманової, Г.П. Клімової. Х. : Право, 2015. 452 с. URL:http://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/11162/1/Klimova_5-1_2015.pdf.
4. Топольницька Г. Особливості нетрадиційних методів викладання етики у вищому військово-

вому навчальному закладі. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки. 2016. № 2(4). С. 172–181. URL: znpnadprsn_2016_2_17.pdf.

5. Антипова В.М. Компетентностный поход к организации дополнительного педагогического образования в университете. Педагогика. 2006. № 8. С. 57–62.

6. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе (Анализ зарубежного опыта). Москва : Педагогика, 1989. 176 с.

7. Бекиров С.Н. Актуальность формирования политической культуры студенческой молодежи Украины. Проблемы современной педагогической освіти : зб. статей. Ялта : РВВ КГУ, 2013. Вип. 38, ч. 1. С. 263–271.

8. Бесклетний С.Є. Формування цінностей демократичної політичної культури студентської молоді в умовах трансформації сучасного українського суспільства : автореф. дис. канд. політ.

наук: 23.00.03 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2013. 20 с.

9. Підласий А.І. Педагогічні інновації. Рідна школа. 1998. № 12. С. 3.

10. Вашкевич В. Світоглядний складник історичної свідомості сучасної студентської молоді. Людина і політика. 2004. № 5. С. 140–144.

11. Современные методы обучения иностранному языку в неязыковом вузе : коллективная монография. М-во образования и науки РФ. Московский политехнический университет. Тамбов : ООО «Консалтинговая компания Юком», 2017. 92 с.

12. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие / Ответств. ред. М.В. Буланова-Топоркова. Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. 544 с. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/bulan/03.php.

13. Практичні заняття. Методика підготовки і проведення. URL: http://pidruchniki.com/16740216/pedagogika/praktichni_zanyattya_metodika_pidgotovki_provedennya].

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ І ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ В УНІВЕРСИТЕТАХ КИТАЮ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ

FORMATION OF SPIRITUAL VALUES AND SPIRITUAL CULTURE AT CHINA UNIVERSITIES: THEORETICAL ASPECTS

Статтю присвячено актуальній проблемі формування духовних цінностей і духовної культури у майбутніх вчителів музики. Розглянуто особливості розуміння гуманістичної спрямованості підготовки педагогів музики, здійснено актуалізацію уваги на теоретичний і методичний аспекти досвіду університетів Китаю.

У змісті проаналізовано поняття «духовна культура суспільства Китаю», яке включає в себе відтворення індивідуальної і суспільної свідомості; народну художню культуру; мистецтво як професійний вид художньої творчості; естетичну культуру; культуру наукового життя; культуру утворення; культуру виховання; культуру волі совісті; культуру морально-духовного життя; інформаційну культуру. Зазначено, що в Китаї термін «духовна культура» здебільшого включає в себе художню освіту, естетичне виховання та гуманістичне вдосконалення. На основі аналізу науково-методичних джерел визначено цілі естетичної освіти та їх значення у всебічному розвитку освіти Китаю.

Розкриваючи поняття «естетичного виховання» авторами досліджено розуміння взаємозв'язку понять «духовна культура», «естетичне виховання» та «художня освіта» з позиції та поглядів науковців різних країн. Виходячи з цих позицій, з'ясовано, що духовна культура в коледжах та університетах Китаю стосується розуміння естетичної освіти, яка визначає природну красу, соціальну красу та мистецьку красу для формування та розвитку духовності студентів закладів вищої освіти, вдосконалення їх здатності відчувати, цінувати і творити красу, а також культивувати її правильні естетичні концепції, естетичні ідеали.

Навчальні ресурси, методи викладання в коледжах та університетах Китаю забезпечують студентам більше свободи у навчанні, впливають на розвиток духовного та культурного мислення студентів більше, ніж у закладах середньої освіти. Тому художні дисципліни викладачів здебільшого включають музику, мистецтво, танець та інші спеціальності. Естетична освіта керується естетичними теоріями, основними каналами яких є мистецтвознавство.

Ключові слова: культура, духовна культура, духовні цінності, естетичне виховання,

цілі естетичної освіти, художня освіта, гуманістичне вдосконалення, університет.

The article is devoted to the urgent problem of the formation of spiritual values and culture of future music teachers. Peculiarities of understanding the humanistic orientation of the training of music teachers are considered, attention is paid to the theoretical and methodological aspects of understanding this issue at universities in China.

The content of the article analyzes the concepts of the spiritual culture of Chinese society, which includes the reproduction of individual and social consciousness; folk art culture; art as a professional form of art; aesthetic culture; culture of scientific life; educational culture; culture of education; culture of the will of conscience; culture of moral and spiritual life; information culture.

It is noted that in China, the concept of "spiritual culture" includes art education, aesthetic education and humanistic improvement. Based on the analysis of scientific and methodological sources, the goals of aesthetic education and their importance in the comprehensive development of China's education are determined. Revealing the concept of aesthetic education, the author explores the understanding of the relationship between the concepts of "spiritual culture", "aesthetic education" and "art education" from the position and views of scientists from different countries.

Based on these positions, it was found that the spiritual culture in colleges and universities of China concerns the understanding of aesthetic education, which defines natural beauty, social beauty and artistic beauty for the formation and development of spirituality of students of higher education institutions, improving their ability to feel, appreciate and create beauty, and also cultivate its correct aesthetic concepts, aesthetic ideals.

Learning resources, teaching methods in colleges and universities in China provide students with more freedom in learning, affect the development of spiritual and cultural thinking of students than in secondary education institutions. Therefore, the artistic disciplines of teachers mainly include music, art, dance and other specialties. Aesthetic education is guided by aesthetic theories, the main channels of which are art history.

Key words: culture, spiritual culture, spiritual values, aesthetic education, goals of aesthetic education, art education, humanistic improvement, university.

УДК 2.1

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.40>

Лю Мейхуань,

аспірант кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця, доцент кафедри музики та виконавства Університету мистецтв і науки Сичуань, Китай

Кравченко Г.Ю.,

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

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Вивчення й аналіз педагогічних надбань теоретиків і практиків освіти уможливають розуміння гуманістичної основи духовної культури в контексті формування ціннісного ставлення майбутніх педагогів музики до мистецтва, їх здатності до адекватної оцінки здобутків мистецтва; до педагогічної, викладацької та науково-дослідницької діяльності.

Формування духовних цінностей та духовної культури студентства здійснюється зі значними

труднощами, викликаними певними причинами. По-перше, в освіті з'явилися прагматичні компоненти, які помітно впливають на її зміст, «вимиваючи» фундаментальну освіту, тобто здійснюється підготовка вузького спеціаліста, який ефективно виконує призначені йому функції. По-друге, багато студентів позбавлені належного родинного виховання через психолого-педагогічну невідповідність батьків до естетичного виховання. Саме тому у юнацькому віці молода людина не має не

тільки позитивного духовно-морального досвіду, а й доброї основи для формування духовних цінностей і духовної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Відтворення генерації цілісності духовної культури аналізується крізь призму взаємовпливу особистості та творчості в умовах держави вченими В. Липинським, Г. Моски, У. Парето, О. Тоффлером та іншими. Теоретико-методологічні засади духовної культури відображені й у роботах В. Андрущенко, Є. Бистрицького, І. Бойченка, М. Бровка, Л. Губерського, І. Зазюна, В. Іванова, Л. Левчук, М. Лукашевича, М. Мокляка, І. Надольного, В. Шинкарука та інших.

Вивчення й аналіз педагогічних надбань теоретиків і практиків освіти уможливує розуміння гуманістичної спрямованості підготовки музичних педагогів як актуалізації теоретичного й методичного досвіду в контексті особистісно спрямованого навчання, що забезпечується реалізацією оцінного ставлення вихованців до музичних явищ із позицій духовних цінностей.

Дослідження формування духовних цінностей і духовної культури висвітлюються в концепціях науковців і практиків І. Беха, В. Дряпки; провідні аспекти педагогічного професіоналізму розглянуто крізь формування його ціннісних основ у наукових працях Є. Бондаревської, В. Сластьоніна, Є. Шиянова.

Результати наукових пошуків з питань музикознавства, психології художньої творчості Б. Асаф'єва, О. Костюка, В. Медушевського, Є. Назайкінського покладено в основу обґрунтування концепції впливу різних видів і жанрів музичного мистецтва на формування ціннісних орієнтацій особистості в художній сфері.

Дослідження змісту й основних компонентів ціннісних орієнтацій юнацтва в художній сфері О. Олексюка, Г. Падалки, Р. Шульги сприяють забезпеченню необхідної спрямованості навчального процесу в галузі музично-педагогічної освіти. Дивлячись на сучасний стан мистецької освіти у світі, більшість із них зосереджується на художній освіті студентів, менше досліджень стосуються формування духовної культури студентів-бакалаврів музично-педагогічного профілю – майбутніх вчителів музики.

Дослідженням художньої грамотності майбутніх викладачів або викладачів коледжів у Китаї приділяв увагу науковець Лін Євей (2014). Він опублікував статтю «Деякі думки щодо вдосконалення художньої грамотності вчителів». Автор розкрив особливості професії вчителів і заявив, що наявність художньої грамотності вчителя відіграє дуже важливу роль у навчанні та вихованні [5]. Ян Сяо (2011) у «Розмові про художню грамотність вчителів коледжу, які вдосконалюють художню грамотність вчителів, починаючи з культурної гра-

мотності» вважає, що походження мистецтва так само давнє, як і походження людської культури, і це етап історичного розвитку людської культури та культурний вияв цивілізації [15].

Отже, формування художньої грамотності викладачів у коледжах та університетах повинно починатися із вдосконалення різної культурної грамотності. Сформований вищий культурний рівень викладачів у коледжах та університетах дає змогу правильно пояснити та зрозуміти характеристики мистецьких часів, що сприяє правильній інтерпретації мистецтва та його надбань, теоретичному узагальненню та сублімації дизайнерських ідей та дизайнерських концепцій.

Крім того, інші вчені висунули свої погляди щодо важливості художньої грамотності. Лі Ланкін (2004) вважає, що мистецтво, представлене музикою, може покращити роботу та ефективність людей, може дати натхнення та натхнення керівництву; Чен Ронгуа (2007) в «Унікальній ролі талантів» також вказувала на те, що мистецтво може відкрити людям розуміння, сприйняття, спостережливість, мислення, творчість та уяву [14].

Завдяки мистецькій практиці, такій як художня творчість та оцінювання мистецтва, доведено, що воно може формувати здорову особистість та пропагувати фізичне й психічне здоров'я людей. Так, професор Чжоу Інчан у своїй лекції на тему «Культурно-мистецьке культивування та якість людей» зазначив: «Спершу ми повинні знати, що таке музика, а потім обирати її відповідно до наших правильних наукових і чудових естетичних концепцій та стандартів. Заходьте, подивіться на нашу культуру, дайте людям здорову, найкращу духовну їжу» [12].

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування основ формування духовних цінностей і духовної культури студентської молоді в закладах вищої освіти Китаю.

Виклад основного матеріалу. Термін «культура» (від лат. cultura – оброблення, виховання, освіта, розвиток, шанування) – специфічний спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності, уявлень у продуктах матеріальної і духовної праці, в системі соціальних норм і закладів, в духовних цінностях, у сукупності ставлення людей до природи, між собою і до самих себе. Культура характеризує також особливості свідомості, поведінки й діяльності людей у конкретних сферах суспільного життя. «Культура праці», «екологічна культура», «політична культура» - так тлумачить це поняття Філософський енциклопедичний словник [6].

Німецькі філософи пошуки культури продовжили у сфері «духу», в сфері моральної (Кант), естетичної (Шиллер, романтизм) або філософської (Гегель) свідомості, яка постає як галузь духовної свободи людини. Марксистська концепція культури заснована на принципах історичного матеріалізму. Культура є специфічною характе-

ристиккою суспільства і виражає досягнутий людством рівень історичного розвитку, що включає в себе певне ставлення людини до природи і суспільства, а також розвиток творчих сил і здібностей особистості.

Культура включає в себе не тільки предметні результати діяльності людей (машини, технічні споруди, результати пізнання, твори мистецтва, норми права й моралі), а й суб'єктивні людські сили і здібності, які реалізуються в діяльності (світогляд, знання й уміння, виробничі й професійні навички, рівень інтелектуального, естетичного і морального розвитку, способи і форми взаємного спілкування людей у колективі і суспільстві) [4].

Духовна культура – частина культури, до складу якої входять мистецтво, релігія, філософія. Духовна культура постає як система сфер, що взаємодіють між собою і складають єдине ціле [11]. Філософія специфічним чином торкається проблем краси, істини і добра. Філософія є всебічною і загальною формою культури, квінтесенцією духовної культури.

Поняття «духовна культура» включає всі галузі духовної сфери; показує соціально-політичні процеси, які відбуваються у суспільстві. Духовна культура – багатопланове утворення, що включає в себе пізнавальну, моральну, художню, правову й інші культури; це сукупність нематеріальних елементів: норми, правила, закони, духовні цін-

ності, церемонії, ритуали, символи, міфи, мова, знання, звичаї. Будь-який об'єкт нематеріальної культури має потребу в матеріальному посереднику, наприклад книга [2].

Духовна культура – сфера людської діяльності, яка охоплює різні сторони духовного життя людини і суспільства. Духовна культура містить у собі форми суспільної свідомості і їхнє втілення в літературні, архітектурні й інші пам'ятники людської діяльності. Виступаючи якісним показником духовного життя суспільства, духовна культура по своїй структурі духовної сфери громадського життя складає єдність таких компонентів, як духовна діяльність, духовні потреби, духовне споживання, соціальні інститути, духовні відносини і спілкування [3].

Духовна культура суспільства включає відтворення індивідуальної і суспільної свідомості; народну художню культуру; мистецтво як професійний вид художньої творчості; естетичну культуру; культуру наукового життя; культуру утворення; культуру виховання; культуру волі совісті; культуру морально-духовного життя; інформаційну культуру.

Проаналізувавши різні визначення терміну «духовна культура» можна зазначити, що духовна культура як поняття визначається науковцями за різними ознаками: як сфера духовної діяльності, яка включає систему освіти, виховання, духовної творчості (заняття наукою, політикою, етикою, мистецтвом, філософією, релігією, правом); як

Таблиця 1

Цілі естетичної освіти у всебічному розвитку освіти Китаю

Рік	Політика КНР	Цілі всебічного розвитку освіти
1906	Про мету навчання (Ван Говей)	Фізичне виховання, розумове виховання (розумне виховання, моральне виховання, естетичне виховання)
1912	Центральна асоціація тимчасової освіти	Військово-патріотичне виховання громадян, утилітаризм, громадянська мораль, світогляд, естетична освіта
1915	Контур освіти (під час реставрації імператора Юаня Шикая)	Мораль, прибуток і бойові мистецтва
1931	Принципи трьох народних принципів освіти (Національний уряд)	Моральне виховання, інтелектуальне виховання, естетичне виховання (спорт)
1951	Перша національна конференція про середню освіту (скликана Міністерством освіти)	Інтелектуальне, моральне, фізичне виховання, естетичне виховання
1957	Про належне вирішення протиріч між людьми	Моральне виховання, естетичне виховання, фізичне виховання
1986	Звіт сьомої п'ятирічки Національного народного конгресу	Моральне виховання, інтелектуальне виховання, фізичне виховання, естетичне виховання, трудове навчання
1990	Звіт про роботу уряду на III сесії Сьомого національного народного конгресу	Моральна освіта, інтелектуальна освіта, фізичне виховання
1999	Національний конгрес з питань освіти «Рішення ЦК КПК та Державної ради про поглиблення реформи освіти та всебічне підвищення якості освіти»	Моральне виховання, інтелектуальне виховання, фізичне виховання, естетичне виховання
2013	Третя пленарна сесія 18-го Центрального комітету Комуністичної партії Китаю	Навчання літніх людей, соціальна відповідальність, новаторський дух, практичні здібності, фізичне та психічне здоров'я, фізична форма, естетичні та гуманістичні якості
2018	Національна конференція з питань освіти	Моральне виховання, інтелектуальне виховання, спорт, естетичне виховання, трудове навчання

Джерело: [5; 7; 8; 9]

система цінностей і переконань, зразків, стандартів та норм поведінки; як засіб самореалізації особистості або групи у соціальному житті. Необхідно розуміти, що духовна культура формує особистість, її погляди, світогляд, ціннісні орієнтації, настанови.

В Китаї термін «духовна культура» здебільшого включає в себе *художню освіту, естетичне виховання та гуманістичне вдосконалення*. Завдяки співпраці відповідної освітньої політики та політики з 1906 по 2018 рік особливу увагу було приділено естетичній освіті, яка зазнала в цей час підйомів і падінь під час всебічного розвитку політики Китаю. Естетична освіта стала більш стійкою та сприяла якійсь освіті в Китаї з 1999 року (табл. 1).

Протягом останніх 6 років естетична освіта в Китаї почала «розквітати». На Третньому пленарному засіданні XVIII ЦК партії (2013) в ст. 42 згадувалося про «покращення естетичної освіти та вдосконалення естетичних та гуманістичних якос-

тей студентів», вказуючи на відсутність, сприяння та впровадження естетичної освіти.

Щодо визначення поняття «естетичного виховання», то багато споріднених словників, а також джерел літератури дають різні його визначення. Наприклад, Tang Jieying (2002) зібрав, упорядкував та проаналізував понад 50 видів концепцій «естетичного виховання», вироблених сучасністю, і поділив їх на вісім категорій: естетичне виховання, яке є допоміжним засобом морального виховання; це освіта естетичних знань; мистецька освіта; емоційне виховання; естетичне виховання; освіта для виховання естетичних здібностей; освіта «всебічної освіти»; сфера виховання тощо. Ці вісім концепцій з різних позицій визначення «естетичного виховання» відображають академічне його розуміння (табл. 2).

Естетична освіта повинна охоплювати навчання в закладах освіти та відігравати важливу роль

Таблиця 2

Позиції та погляди на розуміння взаємозв'язку понять «духовна культура», «естетичне виховання» та «художня освіта»

Автор	Позиції та погляди
Шиллер (Німеччина)	Тільки торуючи шлях чесноти, можна досягти свободи та повернути «гармонію» людської природи.
Гегель (Німеччина)	Починаючи від ідеалізму, сприймаючи ідею як першу у світі кризу процес «самозростання та розвитку» природи, а також мистецтва, філософії, релігії, науки, соціальних систем можна виховати людину.
Цай Юаньпей (Китай)	Реалізація «естетичного виховання» у духовному та культурному вихованні сприймає мистецтво як освіту, культивує знання про створення краси та цінування, яке поширюється на суспільство.
Цай Юаньпей (Китай)	Духовні та культурні цінності педагогіки доповнюються естетичним вихованням та інтелектуальним вихованням (Словник освіти, 1930 рік).
Ван Говей (Китай)	Дух розділений на три частини: інтелектуальна сила, почуття і воля. Для цих трьох частин існують ідеали істини, краси та добра; ідеал інтелектуального істинного – це освіта, а освіта поділяється на три частини: інтелектуальне виховання, моральне виховання (тобто воля) та естетичне виховання (тобто емоційне виховання). Повна освіта не обходиться без цих трьох складників (Shu Xincheng, 1961 рік).
Лю Шюцзі (Китай)	Естетичне виховання – це освіта дітей і підлітків за допомогою літератури, мистецтва та використання краси в природі та реального середовища для формування правильних естетичних поглядів, розвитку мистецьких талантів, морального виховання (Лю Шукі, 1980 рік).
Цінг Хемін (Китай)	Духовна та культурологічна просвітницька діяльність спрямована на систематичне навчання учнів правильним естетичним ракурсам, щоб підвищити інтерес учнів та вміння виявляти красу, цінувати красу та творити красу (Qin Heming, 1985 рік).
Гуан Да (Китай)	Завдяки літературі, мистецтву та використанню природи, щоб відчути красу реального життєвого середовища, учнів навчають краси, щоб формувати свої правильні естетичні погляди та вміння цінувати та творити красу (Гуан Да, 1986 рік).
Ян Еньхуань (Китай)	Відповідно до естетично-психологічних характеристик освіти впроваджуйте цілеспрямоване виховання для виховання емоцій та душі тих, хто отримує освіту (1987 рік).
Ю. Бабанський (Радянський Союз)	Процес спільної діяльності між викладачами та студентами з метою виховання у студентів естетичних якостей (1987 рік).
Ян Чанцзян (Китай)	Злиття естетики та педагогіки – це реалізація та застосування естетики в освіті (1988 рік).
Пен Руожі (Китай)	Вихователі спрямовують учнів опанувати основні знання систематичної естетики та суміжних дисциплін (філософія, педагогіка, література, психологія, фізіологія тощо), виховують в учнів здатність відчувати красу, цінувати та виражати красу, спочатку створювати красу відповідно до правил краси та сприяти фізичній красі. Комплексний набір освітніх заходів, що виховують естетичні настрої, мають творчі таланти та встановлюють естетичні ідеали (1988 рік).
Бамбук Фенікс (Китай)	Освіта, яка виховує естетичні здібності, естетичні настрої та інтерес до мистецтва, – це основні завдання (1989 рік).

Лю Чжаодзі (Китай)	Розвивати вміння учнів до естетичного хобі та створення краси (1990 рік).
Чжао Лінглі (Китай)	Навчальна діяльність, яка розвиває естетичне сприйняття, естетичне осмислення, естетичну оцінку та естетичну творчість учнів за допомогою різних красивих речей, а також сприяє вихованню доброї особистості та просвітницької мудрості (1991 рік).
Ю Чжень (Китай)	Естетичне виховання та виховання настроїв мають те саме ім'я, що означає прагнення до всебічного розвитку особистості (1913 рік).
Zeng Fanren (Китай)	Естетична освіта спрямована на культивування людей з емоційною здатністю до естетичного судження в об'єктивній реальності через створення образів краси (2002 рік).
Чжун Шилунь, Лі Тяньдао (Китай)	Естетична освіта в коледжі стосується використання природної краси, соціальної краси, художньої краси та інших форм емоційного очищення, темпераменту та підвищення здатності учнів відчувати красу, цінувати красу, творити красу та культивувати їх правильні естетичні концепції, естетичні ідеали та естетичні смаки (Освіта, 2006 рік).
Третє пленарне засідання Центрального комітету 18-го КПК	Удосконалити естетичну освіту та вдосконалити естетичні та гуманістичні якості учнів [10].
Генеральний офіс Державної ради (Китай)	Естетичне виховання – це духовне виховання, яке може не тільки підвищити естетичну якість людей, але й тонко вплинути на емоції, смаки, темпераменти, розум людей, надихнути людський дух і зволожити їхнє серце. Естетичне моральне, інтелектуальне виховання та спорт доповнюють один одного та сприяють розвитку один одного (2015 рік).
Цзя Лінінг (Китай)	Естетична освіта в коледжі визначається як використання природної краси, соціальної краси, художньої краси та технологічної краси для виховання здатності студентів відчувати красу, цінувати красу, створювати красу, встановлювати правильну естетику, виховувати свої настрої та пропагувати свою особистість.
Міністерство освіти КНР	Краса – важливе джерело чистоти та моральності. Шкільне естетичне виховання – це робота, яка спрямована на те, щоб вибудувати душу та вдосконалити естетичні та гуманістичні якості учнів, залучати учнів до встановлення правильних естетичних концепцій, виховання благородних моральних почуттів, формування прекрасної душі та пропагування духу китайської освіти, виховання людей, краси людей, виховання краси (2019 рік).
І.С. Содорова (Україна)	Національний план «Освіта» («Україна в 21 столітті»), Національний план «Вчитель», Доктрина розвитку національної освіти України в 21 столітті, Закон України «Про вищу освіту». Модернізація освітнього простору вимагає, щоб фахівці не лише використовували професійні знання в навчальній діяльності, а й уміло користувалися засобами естетики та виховного впливу.
Віолетта Рапо (Україна)	Зміст духовних і культурних цінностей, які слід прищеплювати в процесі університетської освіти.
Д.В. Мирошиненко (Україна)	При моделюванні процесу формування моральних і духовних якостей учнів основні методологічні засади та принципи гуманістичного виховання (орієнтоване на людину навчання, розвиток загальної особистості, індивідуалізація освіти і навчання тощо), основні позиції гуманістичної моралі та усвідомлення.
Ya.M Bugerko (Україна)	Розвиток духовної культури учнів – це процес поглиблення самопізнання молодих людей, здатності до підготовки та здатності молоді розуміти і розмірковувати над духовним досвідом, щоб усвідомити потребу ціннісного самовизначення. Духовний досвід розкривається як частина змісту навчального процесу.
О.В. Безсмертна (Україна-Польща)	Педагогічне дослідження вимагає визначення та практичного застосування методів культури та аксіології в загальному навчальному процесі студентів коледжу, виховання в них естетичного досвіду. Виховувати в учнів культуру, самооцінку та унікальну особистість із гуманістичної точки зору.
Леві Сміт (США)	Викладайте мистецтво як гуманітарну дисципліну.
Брок Парсонс (США)	«Художнє виживання» між естетикою та художньою педагогікою.
Едіт Еріксон (США)	Мистецтво – це діяльність, яка робить історію мистецтва частиною загальної освіти молоді.
Артур Еверленд (США)	Художня освіта повинна бути різноманітною, а переслідувана мета – чітко визначеною.
Herb Reed [англійська]	Відповідно до природних тенденцій освічених осіб завдяки належній художній освіті необхідно виховувати інноваційний дух і розвивати гармонійну особистість.
Жан Діас, Марта Баррі Маккенна (США)	Педагоги використовують навчання як своє мистецтво, створюючи навчальні зустрічі із пристрастю та почуттями, а також залишаючи учням яскраві враження, зростання та зміни.
Smith R.A (США)	Завдання естетичного виховання полягає в тому, щоб точно розділити рівень раціональності та ціннісної обґрунтованості, який слід використовувати, коли необхідно про щось судити (1967 рік).

Джерело: [1; 5; 7; 8; 9; 10; 12; 13; 14; 15]

у покращенні естетичної та гуманістичної грамотності учнів та студентів. Наприкінці 2015 року Генеральне бюро Державної ради випустило «Думки про всебічне зміцнення та вдосконалення естетичної освіти в школах», де вперше висловило пропозиції щодо побудови системи навчальних програм із естетичної освіти. Того ж року естетичне виховання було включено до Закону «Про освіту» та Закону «Про вищу освіту». Законодавчі гарантії естетичної освіти в школах, особливо в університетах, визначили вимоги щодо її реалізації.

У 2019 році Міністерство освіти випустило висновки щодо ефективного зміцнення роботи з естетичної освіти в коледжах та університетах Нової доби та склало нові домовленості, плани естетичного виховання в університетах та в системі естетичної освіти коледжів, які було спрямовано на вдосконалення естетичних та гуманістичних якостей учнів [8]. Отже, країна надає великого значення розвитку та реформуванню естетичного виховання, морального, інтелектуального, фізичного та мистецького возз'єднання, які формують і розвивають елементи та структуру загального розвитку людського тіла та розуму.

Навчальні ресурси, методи викладання в коледжах та університетах забезпечують студентам більше свободи в навчанні, впливають на розвиток духовного та культурного мислення студентів більше, ніж у закладах середньої освіти. Ці відмінності неминуче змусять духовну культуру в коледжах та університетах відрізнитися від рівня освіти в початкових і середніх школах у всіх її аспектах [4].

Художні дисципліни викладачів коледжу здебільшого включають музику, мистецтво, танець та інші спеціальності. Спільністю цих професій є співпереживання та практика. Естетична освіта коледжу керується естетичними теоріями, а основними каналами є не література, а мистецтвознавство.

Завдяки оцінці китайських і зарубіжних літературно-мистецьких вишуканих творів, осягнення прекрасної культурної спадщини людини та діяльності по створенню краси, необхідно виховувати в учнів коледжу правильні естетичні концепції, естетичні смаки, естетичну уяву та естетичні емоції, щоб сформувати піднесений естетичний стан та естетичний ідеал; розвивати вміння відчувати прекрасні речі та вміння творити відповідно до правил краси, покращувати культурні якості студентів коледжу, робити їх талантами високого рівня з благородною мораллю, знаннями, сильним станом і досконалою особистістю. Отже, духовна культура в коледжах та університетах стосується розуміння естетичної освіти, яка визначає природну красу, соціальну красу та мистецьку красу для формування та розвитку духовності студентів, вдосконалення їх здатності відчувати, цінувати і творити красу, а також культивувати її правильні естетичні концепції, естетичні ідеали.

Як свідчить педагогічний досвід, формування духовності молоді засобами мистецтва набуває ефективності під час організації й проведення позааудиторної виховної роботи зі студентами, а також під час проведення занять, особливо гуманітарного спрямування.

Доцільно і вміло організована робота духовно-етичного та естетичного спрямування має величезний навчально-виховний потенціал. Вона надає можливості для набуття студентською молоддю досвіду спілкування з творами різних видів мистецтв, збагачення естетичних знань і уявлень, формування естетичної свідомості, розвитку особистісних якостей (духовних, комунікативних, пізнавальних, організаторських, креативних), розвиває духовні цінності, сприяє духовній самореалізації, формує Людину Культури. Крім того, естетичне та духовно-моральне виховання стимулює творчу самореалізацію майбутніх фахівців, пов'язану зі створенням і примноженням цінностей мистецтва, створює основу для здійснення професійної діяльності з урахуванням вимог естетичної культури суспільства, його духовних ідеалів.

Висновки. Отже, теоретичний аналіз досліджуваної проблеми довів важливість і необхідність формування духовних цінностей і духовної культури студентської молоді в університетах Китаю. Ефективність естетичного виховання як однієї зі складових частин духовної культури студентської молоді забезпечується цілеспрямованим підбором оптимальних форм, методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності викладачів естетичного, духовно-етичного, морально-емоційного спрямування, а також створенням духовного простору у вищій школі, привнесенням енергії краси, добра, істини в атмосферу освітніх закладів, особистісним духовно-моральним авторитетом педагогів, реалізацією духовних цінностей з метою формування культури серця особистості на засадах загальнолюдських, національних, всепланетарних цінностей.

Проведене теоретичне дослідження питання формування духовних цінностей і духовної культури в університетах Китаю спонукає звернути увагу на управління розвитком духовної культури викладачів університетів та на інновації в управлінні формуванням духовної культури в майбутніх вчителів музики.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Авдіянц Г.Г. Духовна культура як основа гуманізації вищої педагогічної освіти // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому навчальному закладі освіти : Матеріали Четвертих Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань. Ірпінь : Національна академія ДПС України, 2006. 494 с.
2. Алексеев П.В., Панин А.В. Философия. Учебник. М. : Проспект, 1999.

3. Бичко А.К., Бичко І.В., Табачковський В.Г. Історія філософії. К., 2001.

4. Борова Т.А. Адаптивне управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників у контексті європейських цінностей забезпечення якості вищої освіти / Т.А. Борова // Адаптивне управління. 2018. № 4(7). Режим доступу до ресурсу: <http://am.eor.by/index.php/gallery/126-vipusk-4-7-2018>.

5. Ван Говей. Цілі освіти [А]. Зібрання творів Ван Говей. Ван Говей (т. 3) [С]. Яо Йімінг, Ван Ян, редактор. Пекін : Китай Література та історія преси, 1997. 57 с.

6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

7. Зенг Фанрен. Естетичне виховання в напрямі до XXI століття [М]. Xi'an : Shaanxi Normal University Press, 2002. 280 с.

8. Міністерство освіти КНР. Думки Міністерства освіти щодо ефективного зміцнення естетичної освіти в коледжах Нового часу: навчальне мистецтво [2019]. № 2 [ЕВ / ОЛ]. (2019-4-2).

[Http://www.moe.gov.cn/srcsite/A17/moe_794/moe_624/201904/t20190411_377523.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A17/moe_794/moe_624/201904/t20190411_377523.html).

9. Cai Yuanpei. Думки про нову освіту [А]. Дядько Гао Пінг. Вибрані твори навчальних робіт Cai Yuanpei [С]. Пекін : Народна освітня преса, 2017. С. 5.

10. Tang Jieying. Огляд концепції естетичної освіти [J]. Журнал Нормального університету Південно-Західного Китаю (Humanities and Social Sciences Edition), 2002 (02). С. 70.

11. Чжу Фенг. Китайський словник [Z]. Шанхай : Китайський словник Лу Да Да, 1989.

12. Чжун Шилун, Лі Тяньдао. Вступ до естетичного виховання в коледжах та університетах [М]. Пекін : China Social Science Press, 2006. 7 с.

13. Шу Xincheng. Матеріали сучасної китайської освітньої історії (Том 2) [М]. Пекін : Народна освітня преса, 1981. С. 258–259.

14. Ю. Чжень. Естетична освіта [А]. Ю Юзі, Чжан Юань. Вибрані статті з естетичного виховання в сучасному Китаї (1840-1949) [С]. Шанхай : Shanghai Education Press, 201 с.

15. Ян Чанцзян. Естетичне виховання [М]. Вухань : Вуханський університетський прес, 1988.

СИСТЕМА СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ ДЛЯ ПІДЛІТКІВ – СПОЖИВАЧІВ НАРКОТИКІВ У ЦЕНТРАХ ДЕННОГО ПЕРЕБУВАННЯ

SYSTEM OF SOCIAL SERVICES FOR TEENAGERS-DRUG USERS IN CENTERS OF DAY CENTERS

Стаття присвячена обґрунтуванню необхідності впровадження системи соціальних послуг для підлітків-споживачів наркотиків. Зокрема, йдеться про відсутність адекватної державної підтримки за такими напрямками, як профілактика наркоманії серед підлітків, зменшення шкоди від вживання підлітками наркотиків та лікування неповнолітніх від наркотичної залежності.

Певний час на проблему підліткової наркоманії взагалі не звертали уваги, доки вона не стала очевидною та незручною для чиновників. Сьогодні робота з підлітками, які мають досвід вживання наркотиків, здебільшого ведеться на рівні окремих послуг та за відсутності системного бачення проблеми, зокрема з погляду комплексу підходів та послуг, необхідних для її подолання. У такій статті розкривається досвід роботи з такими підлітками на основі системного підходу та з урахуванням сучасних викликів. Такий досвід формувався з 2014 року у кількох містах України на базі центрів денного перебування. Основна увага зосереджується на розробці та впровадженні підходів, соціальної роботи з підлітками, які практикують ризиковану поведінку у центрах денного перебування, що є недержавними закладами.

Висвітлюються сучасні тенденції щодо організації роботи з підлітками – споживачами наркотиків та акцентується увага на відсутності державних стандартів надання соціальних, медичних послуг таким підліткам.

На основі досвіду роботи центру денного перебування «Компас» Харківського благодійного фонду «Благо» обґрунтовується доцільність застосування програм зменшення шкоди, адаптованих до потреб підлітків – споживачів наркотиків. Аналізуються критерії ефективності системи інтегрованих послуг, що надаються у таких центрах. Звертається увага на особливості підлітків, які практикують ризиковану поведінку та взаємозв'язок такої моделі поведінки з проблемами, що виникають у них через порушення їх прав, цькування, соціальне сирітство тощо. Обґрунтовується важливість створення партнерської мережі із організацій, що працюють з підлітками. Це не лише допомагає вирішувати складні завдання, а й змінює ставлення до проблеми підліткової наркоманії тих фахівців, які працюють з такою категорією людей. Це своєю чергою зменшує стигматизацію та покращує доступність до необхідних послуг та їх якість.

Ключові слова: система соціальних послуг, наркозалежні підлітки, низькопо-

рогові послуги, високопорогові послуги, зменшення шкоди, адвокація, профілактика, реабілітація, ризикована поведінка.

The article is devoted to substantiating the need to introduce a system of social services for adolescent drug users. In particular, there is a lack of adequate state support in such areas as prevention of drug addiction among adolescents, reduction of harm from drug use by adolescents and treatment of minors from drug addiction.

For some time, the problem of adolescent drug addiction was ignored until it became obvious and inconvenient for officials. Today, for the most part, work with adolescents who have experience of drug use is conducted at the level of individual services and in the absence of a systematic vision of the problem, in particular in terms of a set of approaches and services needed to overcome. This article reveals the experience of working with such adolescents on the basis of a systematic approach and taking into account modern challenges. This experience has been formed since 2014 in several cities of Ukraine on the basis of day centers.

The main focus is on the development and implementation of approaches, social work with adolescents who practice risky behavior in day centers, which are non-governmental institutions.

Current trends in the organization of work with adolescent drug users are highlighted and attention is focused on the lack of state standards for the provision of social and medical services to such adolescents.

Based on the experience of the "Compass" Day Center of the Kharkiv Charitable Foundation "Blago", the expediency of using harm reduction programs adapted to the needs of adolescent drug users is substantiated. The criteria of efficiency of the system of integrated services provided in such centers are analyzed. Attention is paid to the characteristics of adolescents who practice risky behavior and the relationship of this model of behavior with the problems they face due to violations of their rights, harassment, social orphanhood, etc. The importance of creating a partner network of organizations working with adolescents is substantiated. This not only helps to solve complex problems, but also changes the attitude to the problem of adolescent drug addiction of those professionals who work with this category of people. This, in turn, reduces stigma and improves access to and quality of necessary services.

Key words: social services system, drug-addicted adolescents, low-threshold services, high-threshold services, harm reduction, advocacy, prevention, rehabilitation, risky behavior.

УДК 364–53]: 615.015.6
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.41>

Могилка О.П.,
аспірант кафедри соціальної роботи
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради,
керівник Центру денного перебування
«Компас»
Харківського благодійного фонду
«Благо»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Вулиці великих міст, малих містечок і сіл сьогодні є ареною, де підлітки стикаються з великою кількістю очевидних для них можливостей та прихованих загроз. Природні бажання підлітків пізнавати світ, експериментувати, самостверджуватися нерідко пов'язані із загрозами для їх життя та здоров'я. Часто ризикована поведінка є зворотною стороною дорослішання.

Сучасний соціально-економічний стан України створює передумови, за яких підлітки гостро відчують різницю між реальним світом та бажаним. Саме тому у цей час потрібна увага й допомога фахівців, які здатні здійснювати фаховий супровід підлітків та адекватно оцінювати ситуацію, в якій опинилися підлітки, й заповнювати прогалини у світосприйнятті підростаючого покоління. На жаль, сьогодні в Україні спостерігається парадоксальна ситуація, коли інтенсивний розвиток засобів комунікації спричиняє ізольованість різних соціальних груп. Діти більше віддаляються від батьків, заклади освіти – від реалій сьогодення, медичні установи зосереджують свою увагу на пацієнтах, соціальні служби на клієнтах, до категорії яких підлітки групи ризику не потрапляють; правоохоронні органи вбачають у підлітках потенційних правопорушників, що не сприяє налагодженню з ними продуктивного контакту. По суті, ми маємо сьогодні проблему, яку можна назвати «Підлітки поза увагою».

Бюрократична система, яка тривалий час визначала взаємозв'язки між державою та громадянами, не лише викликала недовіру до державних органів, а й стала підґрунтям до небажання звертатися за допомогою. Підлітковому віку особливо притаманна недовіра до органів державної влади, місцевого самоврядування та їх структурних підрозділів.

Досвід спілкування з підлітками, які мають досвід вживання наркотиків, показує, що вони заздалегідь очікують негативного ставлення до себе з боку представників правоохоронних органів, медичних працівників, педагогічних працівників та іноді навіть однолітків. Отже, вони часто залишаються наодинці зі своїми проблемами, шукаючи порятунку у віртуальному світі. Такий стан речей зумовлює той факт, що підлітки є уразливою групою населення. Саме через природну потребу до самоствердження та відсутність належного супроводу цього процесу з боку батьків, а також фахівців соціально-педагогічної галузі маємо ситуацію, яка сумними фарбами написана на фасадах будинків наших міст. Незрозумілі для дорослих символи є не лише адресами інтернет-магазинів з продажу наркотиків. Саме так сьогодні виглядає світ дитини, у якому вона і споживач, і розповсюджувач наркотиків. Підлітки, які є клієнтами центрів денного перебування, розповідають,

що написання адрес магазинів чи розкладання так званих закладок іноді є єдиною можливістю мати кишенькові гроші. Зазвичай їх кількість значно перевищує те, що розуміється під поняттям кишенькові, що є сильною мотивацією до цієї злочинної діяльності та зумовлює розповсюдження наркоманії серед підлітків.

Сьогодні вже ні для кого не секрет, що підліткова наркоманія набула загрозливого характеру. Експерименти з психоактивними речовинами часто стають відповіддю підлітків на відсутність адекватної уваги до їхніх потреб з боку держави, батьків та фахівців, які працюють з цією віковою групою.

В Україні центри денного перебування почали створюватися близько 10 років назад недержавними організаціями з метою виявити підлітків, які практикують ризиковану поведінку, зрозуміти причини такої поведінки та забезпечити їм доступ до необхідних для них послуг за відсутності державної системи роботи з підлітками групи ризику. Передбачалося, що такі центри стануть місцем довіри для підлітків та будуть своєрідним містком між вулицею та державними установами. Згодом з'ясувалося, що їх нікуди перенаправляти для надання адекватної допомоги. Отже, центри денного перебування постали перед необхідністю надавати весь спектр послуг, які є в системі соціального захисту у межах певної території, для задоволення потреб підлітків, включаючи соціальний супровід та залучення фахівців до вирішення конкретної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Ризикована поведінка підлітків вже давно є предметом наукових досліджень педагогів, соціальних педагогів, психологів. Останнім часом у фокус досліджень все більше потрапляє проблема розповсюдження серед підлітків соціально-небезпечних захворювань. Дослідники напряму пов'язують це з моделлю поведінки, яку обирають підлітки.

Так, лише за останні роки Український інститут соціологічних досліджень імені О. Яременка спільно з партнерами провів декілька досліджень, що підтверджують уразливість підлітків до захворювань на ВІЛ-інфекцію, вірусні гепатити та інфекції, що передаються статевим шляхом [1, с. 30]. Дослідження, яке проводилося у 2018 році, доводить, що сьогодні зменшується вік першої спроби вживання психоактивних речовин, вік першого сексуального контакту [2, с. 11, 27].

Слід зазначити, що великий обсяг сучасних джерел з проблеми підліткової наркоманії, збереження здоров'я, профілактики ризикованої поведінки та зменшення шкоди від такої поведінки припадає саме на фахівців, які є представниками недержавних організацій. Важливим є те, що більшість таких праць проходять експертизу в різних наукових інститутах. Так, наприклад, poradnik для фахівців психологічної і соціаль-

ної служби «Підлітки», виданий фахівцями благодійного фонду «Точка опори». Цей посібник рекомендований до друку кафедрою психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Цей poradnik не лише аналізує причини, прояви та наслідки ризикованої поведінки підлітків, а й дає рекомендації фахівцям щодо налагодження ефективних методів комунікації з різними групами підлітків [3].

Навчально-методичний посібник «Сходинки: просвітницько-профілактичні тренінгові заняття з підлітками», авторами якого є Т.В. Журавель та Г.Б. Скіпальська рекомендований Вченою Радою Інституту психології і соціальної педагогіки імені Бориса Грінченка [4]. Таких прикладів можна приводити ще багато, але головним є те, що майже всі вони спираються на успішний досвід практичної роботи фахівців з підлітками групи ризику у межах різних проєктів, що здебільшого фінансуються міжнародними донорськими організаціями.

Значний вклад у вивчення проблеми профілактики захворювання на ВІЛ-інфекцію за останнє десятиліття вніс Міжнародний благодійний фонд «Альянс громадського здоров'я», фахівці якого видали багато науково-методичної літератури щодо профілактики ризикованої поведінки, у тому числі серед підлітків групи ризику [5]. Важливий внесок у формування системи роботи з підлітками – споживачами наркотиків було внесено Міжнародним благодійним фондом «СНІД – Фонд Схід – Захід» (AFEW-Україна) [6]. Останній активно розвивав мережу центрів денного перебування та розробляв систему надання послуг підліткам групи ризику на базі таких центрів.

Досвід роботи центрів денного перебування показав, що з підлітками групи ризику ефективно працюють практики, в основі яких лежать моделі роботи з опорою на сильні сторони. А. Павловський, який є клінічним психологом, у своїй роботі «Соціальна робота с подростками с опорой на сильные стороны» розглядає різні підходи щодо роботи з сім'єю, з групами й спільнотами та приділяє увагу індивідуальній роботі з підлітками групи ризику, в основу яких покладені підходи, що спираються на сильні сторони клієнта [7].

Попри накопичений вже певний досвід роботи з підлітками груп ризику, залишається невирішеною проблема надання адекватної науково обґрунтованої та закріпленої на законодавчому рівні системи роботи з підлітками – споживачами наркотиків. Сьогодні й досі відсутні стандарти надання соціальної та медичної допомоги підліткам, які мають залежність від психоактивних речовин.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. В Україні зберігається потреба у підготовці фахівців із соціальної роботи

з належними компетенціями щодо профілактики ризикованої поведінки підлітків. Необхідно розробляти та впроваджувати стандарти щодо програм профілактики вживання психоактивних речовин. Важливим є розробка та запровадження актуальних гендерно орієнтованих послуг підліткам – споживачам наркотиків. Нагальною є також потреба в розробці та впровадженні програм реабілітації підлітків, які мають залежність від наркотиків. В Україні немає жодної державної установи, орієнтованої на лікування неповнолітніх від наркотичної залежності.

Сьогодні жодна з державних організацій не має повного комплексу таких послуг, що були б орієнтовані винятково на підлітків. Цю прогалину сьогодні заповнюють центри денного перебування, що є структурними підрозділами благодійних фондів. На цей час у країні функціонують близько 10 таких центрів, де завдяки співпраці впроваджуються схожі моделі надання послуг підліткам – споживачам наркотиків, що дає змогу аналізувати ефективність такої роботи.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає в обґрунтуванні системи соціальної роботи з підлітками – споживачами наркотиків.

Завданнями статті є:

- узагальнити досвід роботи центру денного перебування «Компас» Харківського благодійного фонду «Благо» з підлітками – споживачами наркотиків у контексті розбудови системи надання послуг зі зменшення шкоди від вживання ними наркотичних речовин;

- визначити послуги, що входять до системи соціальної роботи у центрах денного перебування, та роль партнерських організацій у вирішенні проблем підлітків;

- обґрунтувати критерії ефективності запропонованої системи у роботі центрів денного перебування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Центр денного перебування «Компас» Харківського благодійного фонду «Благо» з 2014 року працює в Харкові та Харківській області з підлітками – споживачами наркотиків. Об'єктом соціальної роботи є підлітки – споживачі наркотиків. Щодо підходу до визначення терміну «підліток» беремо за основу класифікацію ВООЗ, згідно з якою підліток – це людина у віці від 10 до 19 років.

Будь-яка система передбачає взаємозв'язок певних складників на основі їх загальної цільової спрямованості. Система соціальних послуг для підлітків, які вживають наркотики, сформована для досягнення головної мети – збереження здоров'я підлітка, з урахуванням особливостей його поведінки. Під здоров'ям розуміємо всі його види: сексуально-репродуктивне, що є частиною фізичного здоров'я, психологічне

та соціальне здоров'я. У загальному розумінні йдеться про зменшення шкоди від вживання підлітками наркотиків.

Для досягнення цієї мети перед фахівцями центру денного перебування ставляться такі завдання: відновлення порушених прав підлітка, формування у нього стійких навичок небезпечної поведінки, формування моделі самостійного вирішення життєво-важливої проблеми та відчуття успішності. Важливим завданням є навчити підлітка адекватної самооцінки та умінню визначати мету, пріоритети та планувати своє життя.

Для досягнення мети та вирішення завдань розроблені програми та стандарти роботи з підлітками – споживачами наркотиків для центрів денного перебування. Індивідуальна робота здійснюється на основі сервісного плану, що складається спільно підлітком та соціальним працівником.

До надання послуг для підлітків зі зменшення шкоди залучені фахівці із соціальної роботи, соціальні педагоги, психолог та медичний працівник.

Одним з основних критеріїв ефективності наданих послуг є покращення життя підлітка, хоча б за одним із показників, а саме: покращення здоров'я, підвищення успішності, покращення матеріально-економічного стану підлітка, зменшення частоти вживання наркотиків або ж повна відмова від вживання.

Ще одним важливим складником системи роботи з підлітками групи ризику є партнерська мережа надавачів послуг таким підліткам. Її роль полягає в організації та функціонуванні системи перенаправлення для отримання фахових послуг. Шкільні офіцери поліції та фахівці ювенальної превенції та ювенальної пробації виявляють підлітків – споживачів наркотиків та направляють до центру для проходження корекційної програми, програми соціального супроводу або програми реабілітації. Соціальні служби та служби у справах дітей надають допомогу у відновленні прав, якщо наявні їх порушення; медичні установи сприяють встановленню діагнозу та лікуванню підлітків, які мають досвід вживання наркотиків. Медичні послуги надаються наркологами, психіатрами та фахівцями інших медичних напрямів залежно від стану здоров'я підлітка. Важливе місце серед партнерських організацій посідають заклади освіти, які сприяють проведенню профілактичних заходів та забезпечують доступ до підлітків групи ризику. Партнерські стосунки будуються на підставі меморандумів та договорів про співпрацю. Важливим напрямом роботи з представниками партнерських організацій є подолання негативного ставлення до підлітків, які вживають наркотики, серед фахівців правоохоронних органів, медичних працівників та працівників закладів освіти.

У центрі денного перебування «Компас» в основі роботи з підлітками – споживачами наркотиків лежить філософія зменшення шкоди від жи-

вання наркотиків. Такий підхід з'явився в Європі у 80-х роках минулого століття. Він довів свою ефективність у боротьбі з розповсюдженням ВІЛ серед людей, які вживають наркотики ін'єкційним шляхом. Основною метою програм зменшення шкоди є збереження здоров'я представників уразливих груп населення. Заходами в межах програми зменшення шкоди є видача (обмін) одноразових шприців, видача презервативів та засобів гігієни, інформаційних матеріалів, тестування швидкими тест-системами на наявність соціально небезпечних захворювань та індивідуальне консультування фахівцем із соціальної роботи, психологом. У роботі з підлітками неактуальною є лише видача шприців, оскільки вони здебільшого вживають наркотики неін'єкційним шляхом. Натомість запроваджується скринінгове опитування з порушення прав підлітків групи ризику. Часто саме наявність невирішеної проблеми підлітка стає приводом до вживання наркотиків.

Система роботи з підлітками у центрах денного перебування передбачає надання різних послуг залежно від запиту. Базовий пакет послуг передбачає інформування про послуги, які можна отримати, консультацію соціального працівника з питань, що стосуються наслідків ризикованої поведінки, тестування швидкими тестами на наявність соціально-небезпечних хвороб та видачу інформаційних матеріалів. Такий вид роботи передбачає разове консультування. Якщо підліток усвідомлює, що його поведінка впливає на його благополуччя та має намір змінити ситуацію, він може бути включений до програми соціального супроводу.

Програма забезпечує формування у підлітка моделі вирішення життєво важливої проблеми, що впливає на його життя. Якщо підліток усвідомлює, що вживання наркотиків призвело до негативних наслідків для нього, або вони можуть швидко настати, то йому буде запропоновано пройти програму реабілітації, яка розроблена фахівцями центру денного перебування «Компас» Харківського благодійного фонду «Благо». Програма реабілітації пройшла фахову експертизу на кафедрі психіатрії, наркології, медичної психології та соціальної роботи Харківського національного медичного університету та на кафедрі соціальної роботи Харківської гуманітарно-педагогічної академії та рекомендована для лікування наркотичної залежності підлітків.

Програма реабілітації враховує бажання підлітка та його життєві пріоритети. Це може бути як повна відмова від вживання психоактивних речовин, так і зменшення частоти вживання, якщо підліток не готовий повністю припинити вживати наркотики. У такому підході цінним є те, що підліток усвідомлює, що йому не нав'язують рішення, а допомагають прийняти власне та допомагають досягти власної мети. Це підсилює довіру підліт-

ків до фахівців та дозволяє у роботі знаходити сильні сторони підлітка й використовувати їх для досягнення мети.

Базовий пакет належить до низькопорогових послуг, що характеризується нетривалою роботою з клієнтом та не потребує значних ресурсних витрат. Соціальний супровід та реабілітація – це високопорогові послуги, що передбачають тривалу та більш витратну за ресурсами програму. Так, наприклад, програма соціального супроводу може тривати від 3 до 6 місяців, програма реабілітації від 6 до 9 місяців.

За типами послуги, що надаються підліткам – споживачам наркотиків у центрах денного перебування, діляться на соціальні, медичні, психологічні, юридичні. Підлітку може бути запропоноване легке харчування, організація дозвілля, консультація фахівця з соціальної роботи, тестування на ВІЛ-інфекцію, вірусні гепатити В і С та сифіліс і консультація медичного працівника, надання психологічної допомоги чи допомоги у відновленні порушених прав. Підліток може бути перенаправлений до партнерської організації для отримання послуг або за його бажанням може стати учасником програми «Школа лідера». Вся робота орієнтована на усвідомлення підлітком наявності проблеми та бажання її вирішувати. Важливим чинником є те, що підліток розуміє, що в будь-який момент він може отримати допомогу фахівця. Важливим є формування навичок у підлітків звертатися за допомогою до дорослих.

Висновки. З огляду на результати аналізу досвіду діяльності центрів денного перебування та обґрунтування системи соціальних послуг для підлітків групи ризику у таких центрах можна зробити висновок, що соціальна робота з підлітками може бути ефективною за умови орієнтації її на задоволення їхніх потреб та визнання цінності власного потенціалу підлітка у реабілітаційній роботі. Форми роботи мають бути цікавими та враховувати сучасні технології. Так, навіть профілактика може бути цікавою для підлітків, якщо вона буде проводитися в інтерактивних формах із залученням сучасних засобів комунікації. До розробки інформаційних матеріалів, організації та проведення профілактичних заходів слід залучати підлітків, які допоможуть зробити захід цікавим та корисним, а інформаційні матеріали легкими для сприйняття.

Підлітки, які пройшли програми соціального супроводу або реабілітації у центрах денного перебування, можуть працювати соціальними працівниками, волонтерами, розробляти та впроваджувати власні проекти. Такі результати є показником ефективності та сприяють проведенню адвокаційних кампаній, метою яких є розробка або зміна

політик, отримання державного фінансування на роботу з підлітками – споживачами наркотиків, покращення профілактичних програм, створення державних стандартів роботи з такими підлітками.

Слід зазначити, що робота з підлітками, які практикують ризиковану поведінку (вживання психоактивних речовин є одним з видів такої поведінки), ведеться на рівні первинної профілактики у системі сімейного виховання та у закладах освіти. Правоохоронні органи здійснюють роботу з попередження ризикованої поведінки, медичні працівники закликають до здорового способу життя, і все це є лише одним із видів роботи, орієнтованої на широкий загал. Фахівці соціальних служб також не в змозі забезпечити весь спектр послуг.

Система надання соціальних послуг підліткам – споживачам наркотиків у центрах денного перебування, яка протягом останніх років доводить свою ефективність може бути використана як соціальне замовлення для навчальних закладів, де є підлітки, які мають досвід вживання наркотиків, служб ювенальної превенції та ювенальної пробації. Ця система може лежати в основі формування соціальної роботи з підлітками в громадах України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Підлітки груп ризику: доказова база для посилення відповіді на епідемію ВІЛ в Україні : аналіт. звіт / ЮНІСЕФ, Укр. ін-т соц. дослідж. ім. О. Яременка. Київ : К.І.С., 2008. 196 с.
2. Аналітичний звіт за результатами дослідження в рамках проєкту «Підлітки поза увагою: поліпшення доступу до інтегрованих ВІЛ-сервісних послуг для вразливих підлітків в Україні» / Балакірева О.М., Шевченко С.Л. та ін. Київ : МБФ «Альянс громадського здоров'я», МБФ «СНІД Фонд Схід – Захід» (AFEW-Україна), 2019. 60 с.
3. Вербицька Н., Діденко М., Івасій Р. Підлітки: Порадник для фахівчинь та фахівців психологічної і соціальної сфери / за заг. ред. Н. Вербицької. Київ : ВБО «Точка опори», 2018 92с.
4. Сходинки: просвітницько-профілактичні тренінгові заняття з підлітками : навч.-метод. Посібник для соціальних педагогів, соціальних працівників, аутріч-працівників, практичних психологів / За наук. ред. проф. І.Д. Зверевої ; Авт. кол. : Журавель Т.В., Лях В.В., Лях Т.Л., Скіпальська Г.Б. Київ : Видавничий дім «Калита», 2010. 164с.
5. Офіційний сайт МБФ «Альянс громадського здоров'я». URL: <http://aph.org.ua/uk/nasha-robota/ukraine/ejaf/> (дата звернення 01.06.2020 р).
6. Офіційний сайт МБФ «СНІД Фонд Схід – Захід» (AFEW-Україна). URL: <http://afew.org.ua/projects-category/diyuchi-proekty-ukraina/> (дата звернення 01.06.2020 р).
7. Социальная работа с подростками с опорой на сильные стороны : практ. пособ. / А.П. Павловский. Київ, 2015. 108 с.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

METHODS OF FORMING CREATIVE ABILITIES IN FUTURE SOCIAL WORKERS

У роботі обґрунтовано методику формування творчих здібностей майбутніх соціальних працівників. Описано чотири етапи формування творчих здібностей майбутніх соціальних працівників, які включають аналітичний, технологічний і аналітико-результативний. Обґрунтовано констатувальний та формувальний етапи педагогічного експерименту, проаналізовано дані, які отримано під час кожного з них. Проаналізовані дані констатувального етапу довели необхідність та значущість експериментальної роботи з формування творчих здібностей майбутніх соціальних працівників, обґрунтовують доцільність розроблення методики формування творчих здібностей. Дослідження проводилося з використанням діагностичного інструментарію, який застосовувався як на контрольному, так і на формувальному етапах дослідження для студентів контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) груп. Такий підхід передбачав достовірність вимірювання рівнів сформованості особистісного, когнітивного, процесуально-поведінкового, аналітично-результативного компонентів творчих здібностей майбутніх соціальних працівників за обґрунтованими критеріями. На основі опрацьованого матеріалу із проведення експериментальної роботи визначено особливості формування творчих здібностей майбутніх соціальних працівників.

У роботі обґрунтовано переорієнтацію змістовного наповнення навчальних дисциплін «Вступ до фаху», «Педагогіка сімейного виховання», «Соціальна робота з різними типами клієнтів», охарактеризовано використання творчих завдань, які активізують інтелектуальний і творчий потенціал майбутніх соціальних працівників, забезпечують індивідуальний підхід до кожного студента, розвиток навичок пошукової діяльності. Ефективність представленої у праці методики перевірено шляхом інтеграції організаційно-мотиваційного, когнітивного та творчо-пошукового напрямів з поступовим ускладненням творчих завдань.

Проаналізовано отримані результати констатувального та формувального етапів експерименту, які відображають комплексне формування всіх компонентів сформованості творчих здібностей, на етапах вхідного та підсумкового контролю. Зроблено висновок про позитивний вплив запровадження методики формування творчих здібностей майбутніх соціальних працівників на сформованість когнітивного, мотиваційно-ціннісного, емоційно-вольового та творчого компонентів творчих здібностей

та якісну реалізацію творчого потенціалу в майбутній професійній сфері діяльності, в освітній процесі заклад вищої освіти.

Ключові слова: творчі здібності, методика формування творчих здібностей, майбутній соціальний працівник, методи розвитку творчих здібностей, етапи формування творчих здібностей.

In the work the author substantiated the method of formation of creative abilities of future social workers. The author described four stages of formation of creative abilities of future social workers, which includes target, analytical, technological and analytical-effective. The author substantiated the ascertaining and formative stages of the pedagogical experiment and analyzed the data obtained during each of them. The analyzed data of the ascertaining stage proved the necessity and significance of experimental work on the formation of creative abilities of future social workers and substantiate the expediency of developing a methodology for the formation of creative abilities.

On the basis of the processed material on carrying out of experimental work features of formation of creative abilities of future social workers are defined. The paper substantiated the use of creative tasks that activate the intellectual and creative potential of future social workers, provide an individual approach to each student, the development of search skills. The effectiveness of the methodology presented in the work was tested by integrating organizational-motivational, cognitive and creative-exploratory areas with the gradual complication of creative tasks.

The paper substantiated the use of creative tasks that activate the intellectual and creative potential of future social workers, provide an individual approach to each student, the development of search skills. The effectiveness of the methodology presented in the work was tested by integrating organizational-motivational, cognitive and creative-exploratory areas with the gradual complication of creative tasks.

The author analyzed the obtained results of the ascertaining and forming stages of the experiment, which reflect the complex formation of all components of the formation of creative abilities, at the stages of input and final control. The author concluded that the positive impact of the introduction of methods of forming the creative abilities of future social workers in the educational process of free economic zones.

Key words: creative abilities, methods of formation of creative abilities, future social worker, methods of development of creative abilities, stages of formation of creative abilities.

УДК 378.1:32

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.42>

Рідкодубська Г.А.,

докт. пед. наук, доцент,
професор кафедри соціальної роботи
і соціальної педагогіки
Хмельницького національного
університету

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасні наукові розвідки професіоналізації майбутніх соціальних працівників доводять існування прямого зв'язку рівня розвитку творчих компетенцій із якісним вирішенням професійних завдань. Успішна реалізація кореляції у процесуальний блок

фахової підготовки соціальних працівників вимагає зміщення акцентів на технології професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, які уособлюють сприятливі умови формування творчих здібностей, що, у свою чергу, впливатиме на формування професійної компетентності загалом.

Особливо актуальним у процесі професіоналізації майбутніх соціальних працівників є формування творчих здібностей, оскільки майбутня професійна діяльність зорієнтована на якісну допомогу всім категоріям дітей і дорослих. Окрім того, соціальні працівники під час виконання професійних обов'язків оптимізують систему соціальної допомоги й умови всебічного сприяння та внутрішнього комфорту клієнта (клієнтів) соціальних служб.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Розробка процесу формування творчих здібностей вимагає аналізу результатів наукового пошуку вчених. У рамках цього дослідження визначну роль відіграють праці Р. Гуревича, Н. Ничкало, Л. Міщик, С. Сисоєвої та інших.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Нині проблему формування творчих здібностей досліджують багато науковців, вона стає однією з нагальних, адже висока конкурентоспроможність, якісна професійна мобільність, динамічність і творчий підхід у вирішенні професійних завдань – характеристики високого рівня сформованості творчих здібностей майбутнього фахівця. Усупереч очікуванням, ще й досі поза увагою дослідників залишаються актуалізовані нині потреби українського соціуму в оновлені технології формування творчих здібностей майбутніх соціальних працівників.

Мета статті – обґрунтування методики формування творчих здібностей майбутніх соціальних працівників під час їхньої професіоналізації.

Виклад основного матеріалу. Теоретичною основою реалізації методики формування творчих здібностей майбутніх працівників соціальної сфери вважаємо педагогічні умови, серед яких виділяємо: застосування загальнопедагогічних принципів освітньої діяльності; створення умов для раціонального поєднання масових, групових та індивідуальних форм творчої діяльності під час вивчення навчального предмета; поступове ускладнення пропонованих творчих завдань; створення сприятливого психологічного клімату; сприяння самоактуалізації та саморозвитку майбутніх працівників соціальної сфери.

Методику формування творчих здібностей майбутніх працівників соціальної сфери ми здійснювали в чотири етапи:

1. Перший етап – цільовий, на якому усвідомлюються завдання, обґрунтовуються мета та чинники, що впливають на кінцевий результат.

2. Другий етап – аналітичний. На цьому етапі аналізуються доступні ресурси, виконується діагностика майбутніх працівників соціальної сфери за проявами їхніх творчих здібностей. Відбуваються обґрунтування та вибір критеріїв і показників сформованості творчих здібностей.

3. Третій етап – технологічний, визначає обґрунтування, розробку, характеризує змістове забезпечення процесу формування творчих здібностей майбутніх соціальних працівників під час вивчення дисциплін «Вступ до фаху» (1 семестр, 1 курс), «Педагогіка сімейного виховання» (2 семестр, 3 курс), «Соціальна робота з різними групами клієнтів» (1 семестр, 4 курс).

4. Четвертий – аналітико-результативний, метою якого є оцінка ефективності розробленої та впровадженої методики за критеріями та показниками сформованості творчих здібностей майбутніх соціальних працівників, у рамках цього етапу створюється уявлення про продуктивність формування творчих здібностей майбутніх соціальних працівників.

Констатувальний та формувальний етапи педагогічного експерименту проводилися на базі п'яти закладів вищої освіти (далі – ЗВО), де навчаються майбутні соціальні працівники. Дослідження проводилося з використанням діагностичного інструментарію, який застосовувався викладачами і на формувальному етапі дослідження для студентів контрольних (далі – КГ) та експериментальних (далі – ЕГ) груп. Такий підхід передбачав достовірність вимірювання рівнів сформованості особистісного, когнітивного, процесуально-поведінкового, аналітично-результативного компонентів сформованості творчих здібностей майбутніх соціальних працівників за обґрунтованими критеріями. Використання методик дослідження стало ключовим моментом у визначенні сформованості творчих

Таблиця 1

Рівні сформованості творчих здібностей майбутніх соціальних працівників на констатувальному етапі експериментального дослідження

Компоненти	Рівні сформованості готовності до ПМ майбутніх працівників соціальної сфери							
	Високий		Оптимальний		Достатній		Критичний	
	КС	%	КС	%	КС	%	КС	%
Когнітивний	26	26	53	53	21	21	0	0
Мотиваційно-ціннісний	13	13	49	49	39	39	0	0
Емоційно-вольовий	15	15	47	47	38	38	0	0
Творчий	22	22	50	50	28	28	0	0
Сформованість ТЗ	18	18	48	48	34	34	0	0

Умовні позначення: КС – кількість студентів; ТЗ – творчі здібності.

здібностей за рівнями, які нами було позначено, як: високий, оптимальний, достатній, критичний.

На основі аналізу отриманих даних за кожним компонентом сформованості творчих здібностей майбутніх соціальних працівників представлено результати констатувального етапу, наведені в табл. 1.

Аналіз узагальнених показників (табл. 1) дозволяє зробити висновки, що серед 100 майбутніх соціальних працівників, які завершували навчання на 4-му курсі, виявлено такі рівні сформованості творчих здібностей: високий – у 18 студентів (18%); достатній – у 48 студентів (48%); задовільний – у 34 студентів (34%); критичний рівень не виявлено.

Проаналізовані дані констатувального етапу довели необхідність та значущість експериментальної роботи з формування творчих здібностей майбутніх соціальних працівників, обґрунтовують доцільність розробки методики формування творчих здібностей.

Запропонована методика передбачає формування творчих здібностей майбутніх соціальних працівників шляхом залучення їх до творчої діяльності впродовж навчання. На основі опрацьованого матеріалу із проведення експериментальної роботи виділяємо такі особливості формування творчих здібностей майбутніх соціальних працівників:

- творчі можливості суб'єкта освітньої діяльності визначаються реальними результатами відповідного виду творчої діяльності;

- спільна колективна діяльність стимулює формування творчих здібностей майбутнього соціального працівника за умови забезпечення позитивного психологічного клімату й адекватних вимог до кожного учасника взаємодії. Це і є інтегративною характеристикою творчого компонента сформованості творчих здібностей майбутніх соціальних працівників;

- використання різноманітних засобів у поєднанні з різноаспектною діяльністю майбутніх соціальних працівників передбачає емоційне піднесення, що сприяє врегулюванню конфліктів, активізує розвиток творчого потенціалу майбутніх соціальних працівників;

- результативність роботи групи залежить від успішного подолання психологічних перешкод, серед яких виділяємо страх помилки, невміння чи небажання висловити власні переживання, несприйняття форм соціальної взаємодії тощо. Саме в рамках цієї особливості розкривався емоційно-вольовий компонент сформованості творчих здібностей майбутніх соціальних працівників. Подолання цих бар'єрів дозволяє сформуванню системи технік виходу з негативних станів, розвиває позитивні властивості кожного з учасників цієї взаємодії;

- під час зміни стандартної форми навчання («перевернуте навчання») змінюється стиль спілкування, а стійкість опосередкованого інтер-

есу досягається шляхом усвідомлення власної суб'єктивної потреби в такому спілкуванні. У цьому процесі немало роль відіграє позитивна емоційна атмосфера, що панує за взаємодії на рівні співтворчості;

- під час формуючого етапу педагогічного експерименту ми свідомо припускалися помилок, уважали виправлення їх запорукою особистісного розвитку особистості майбутніх соціальних працівників, динамічними змінами у процесі формування творчих здібностей. Для цього ми намагались вчити студентів вчасно розуміти і виокремлювати власну помилку, намагатися попередити наслідки її замовчування. Адже адекватність її визначення й аналізу визначатиме характер творчого розвитку майбутнього соціального працівника;

- заохочення критичного ставлення студента до себе, відповідальність за власні дії (особливо в майбутній професійній діяльності) формують моральні імперативи майбутніх соціальних працівників. Саме це і визначає мотиваційно-ціннісний компонент сформованості творчих здібностей майбутніх соціальних працівників;

- формування творчих здібностей майбутніх соціальних працівників, мотивація їхнього інтересу до самопізнання передбачає засвоєння відповідної інформації впродовж освітнього процесу. Саме тому ми включили їх у лекцію зі «Вступу до фаху» у рамках теми 3. «Якісні характеристики соціального працівника». Набуті знання кожен з учасників освітнього процесу адаптує відповідно до власних потреб і можливостей з перспективою їх використання в майбутній професійній діяльності.

Загалом, експериментальне дослідження було зорієнтоване на змістовне наповнення навчальних дисциплін «Вступ до фаху», «Педагогіка сімейного виховання», «Соціальна робота з різними типами клієнтів». Тому поряд із визначеними програмними компетентностями в рамках навчальної дисципліни розглядалися окремі психолого-педагогічні поняття, безпосередньо пов'язані з визначеною тематикою як такі, що точніше розкривають її зміст, актуалізують її звучання.

У своїй роботі ми погоджуємось з О. Мілашовською, яка вважає, що «найефективнішим видом навчальної діяльності у формуванні творчих знань і умінь є виконання реальних завдань з розробкою конкретних рекомендацій» [1]. Саме тому для формувального етапу експериментальної роботи ми обрали такі методи і прийоми розвитку творчих здібностей, які стимулювали інтерес до навчання, формували позитивне емоційне поле, розробляли професійно орієнтовані ситуації вибору, які посилювали стимулюючий вплив змістової складової частини. Формування і розвиток творчої активності (а це – складова частина творчого компонента сформованості творчих здібностей майбутніх соціальних працівників) ми здійснювали

відсутністю готових відповідей під час розробки соціальних проєктів, виконання кейсів і обговорення вирішення практико орієнтованих завдань.

Розвитку творчих здібностей допомагають заняття, де використовують творчі та випереджальні завдання, які активізують інтелектуальний і творчий потенціал майбутніх соціальних працівників, забезпечують індивідуальний підхід до кожного студента, розвиток навичок пошукової діяльності. Використання вищеописаних методів та прийомів сприяло збагаченню й удосконаленню ґрунтовних теоретичних знань, професійно орієнтованих компетентностей, а також активізувало творчу діяльність, у якій і набуватимуть нового сенсу творчі здібності студентів.

Розроблену методику перевіряли шляхом інтеграції таких напрямів: організаційно-мотиваційного, когнітивного та творчо-пошукового з поступовим ускладненням творчих завдань.

У межах організаційно-мотиваційного *напрямку* в експериментальних групах було створено базу професійно орієнтованих завдань, які поповнювали студенти, мета поповнення цієї бази даних – розроблення й оприлюднення професійно орієнтованих кейсів із навчальної дисципліни «Соціальна робота з різними типами клієнтів».

Для правильної організації освітньої діяльності ухвалено рішення про визначення функціональних обов'язків «менеджера кейсів», який разом із викладачем обирає певне завдання відповідно до робочої програми. Це дозволяло студентам відчувати себе «ядром активності», піднімало самооцінку та якісно впливало на значущість особистості, формувало відповідальне ставлення до виконання доручень.

Так, у процесі дослідно-експериментальної роботи увагу зосереджували на підвищенні рівня активності кожного майбутнього соціального працівника, що зумовлювалась рівнем усвідомлення ним власних місця та ролі у групі, власної професійно орієнтованої позиції. Основною метою освітньої діяльності особистості за таких умов була розробка плану, здійснення якого органічно вписувалось би в загальну логіку розгортання соціальної ситуації з урахуванням інтересів власних та інших сторін, а також наслідків як результату його реалізації для більш широкого соціального оточення. Майбутні соціальні працівники під час вирішення кейсів повинні були діяти компетентно, ефективно та швидко, відповідно до суті подій, які розгортались у кейсах.

Аналіз результатів діяльності майбутніх соціальних працівників дозволив виявити їх творчий потенціал, рівень розвитку творчих і адаптивних здібностей, рівень емпатії. Визначальними рисами сформованості творчих здібностей визначено: адекватне розуміння, усвідомлення професійно орієнтованої ситуації, ролі і місця в ній; емпатій-

ність, вольову спрямованість, уміння володіти емоціями, здатність визначати перспективу вирішення професійно орієнтованих завдань. Позитивні емоційні переживання розвивали рівень самореалізації особистості у творчій діяльності, відігравали основну роль, стали засобом емоційного пізнання інших людей для організації спільної продуктивної діяльності. Це дозволило виявити й оцінити рівень сформованості компонентів творчих здібностей майбутніх соціальних працівників.

Завданням *когнітивного* напрямку формуючого експерименту було поглиблення практико орієнтованих компетентностей майбутніх соціальних працівників, спрямування їхніх зусиль на засвоєння теоретичних основ майбутньої професійної діяльності, особливостей спілкування студентів, а також найефективнішого вирішення завдання формування творчих здібностей майбутніх соціальних працівників.

Для підвищення ефективності формування творчих здібностей майбутніх соціальних працівників експериментальних груп було запропоновано оформити виставку-експозицію фотоматеріалів за темами «Моя майбутня професія соціальний працівник» («Вступ до фаху»), «Скасуємо рабство всюди і назавжди» («Соціальна робота з різними типами клієнтів»), «Маніпуляція в сім'ї неприпустима» («Педагогіка сімейного виховання»).

У роботі ми дотримувались ідеї «розвиваючої стратегії» яка змістово дуже близька до основ гуманістичної психології, зокрема концепції К. Роджерса, який стверджував, що «для досягнення успіху в навчальній діяльності необхідно створювати такі умови, за яких студенти розвиваються вільно і творчо» [4, с. 153]. На наше переконання, такі умови і визначають процес спілкування у формі дискусій, під час яких майбутні соціальні працівники опановують професійну етику ведення переговорів, досить важливу для професіоналізації. Комунікативний аспект навчальної діяльності був спрямований на формування в майбутніх соціальних працівників настанов на емпатійне проникнення у професійно орієнтований зміст загальнонавчальних компетентностей.

Творчо-пошуковий напрям спрямовувався на проникнення у зміст кожного виду діяльності, надання свободи творчості (за С. Сисоевою [5, с. 125]) усім студентам навчальної групи. У процесі творчої діяльності майбутні соціальні працівники збагачували досвід участі в загальноуніверситетських заходах, активізували набуті компетентності, удосконалювали їх у процесі практичної реалізації. У контексті зазначеного напрямку майбутні соціальні працівники продемонстрували також рефлексивно-ціннісне усвідомлення особистої позиції. Вони виявили впевненість у своїх силах, у можливості виконувати завдання на більш продуктивному рівні, продемонстрували свої про-

Рівні сформованості творчих здібностей майбутніх соціальних працівників на етапах вхідного та підсумкового контролю

Групи – етап контролю – кількість студентів	Рівні сформованості/готовності до ПМ майбутніх працівників соціальної сфери							
	Високий		Оптимальн.		Достатній		Критичний	
	КС	%	КС	%	КС	%	КС	%
КГ – ВК – 50 студ.	10	20	25	50	11	22	4	8
КГ – ПК – 50 студ.	11	22	25	50	10	20	4	8
ЕГ – ВК – 50 студ.	10	20	25	50	10	20	5	10
ЕГ – ПК – 50 студ.	16	32	25	50	9	18	0	0

фесійно орієнтовані знання, зокрема, під час проходження волонтерської практики.

Варто зазначити, що робота в експериментальних групах довела її актуальність, доцільність та правильно обрані технології. Це виявилось у творчому ставленні студентів до професійної діяльності, формуванні творчих здібностей до перенесення загальноосвітніх компетентностей з однієї галузі в іншу, якісній мобільності у здобутті нової інформації, в активній взаємодії у спілкуванні поряд з емоційно-задовільним настроєм виконання всіх окреслених професійно орієнтованих завдань.

На *узагальнювально-аналітичному* етапі експерименту проводився ґрунтовний аналіз результатів констатувального та формувального етапів експерименту, порівнювалися числові значення рівнів сформованості кожного компонента сформованості творчих здібностей майбутніх соціальних працівників (далі – ВК) і підсумкового контролю (далі – ПК), який проводився зі студентами КГ та ЕГ. Узагальнені результати, які відображають комплексне формування всіх компонентів сформованості творчих здібностей на етапах вхідного та підсумкового контролю, подано в табл. 2.

Аналіз експериментальних даних обґрунтовує позитивний вплив упровадження методики формування творчих здібностей майбутніх соціальних працівників в освітній процес ЗВО, оскільки, за показниками всіх рівнів, в ЕГ відбулися більш значні зміни, ніж у студентів. Порівняння результатів змін у процесі формування творчих здібностей в умовах традиційного навчання показало, що практично у КГ достовірних змін не відбулося.

Висновки. Отже, аналіз матеріалів дослідження показав ефективність розробленої методики формування творчих здібностей майбутніх соціальних працівників. Методика формування творчих здібностей вибудована за такими етапами: цільовий, аналітичний, технологічний і аналітико-результативний. У зазначеній методиці інтегруються три напрями, умовно визначені як організаційний, когнітивний і творчо-пошуковий. Запропонована методика передбачала виявлення творчих здібностей майбутніх соціальних працівників як компонентної структури: організаційно-мотиваційного, когнітивного та творчо-пошукового. Використання варіативних форм і методів забезпечило позитивну динаміку активізації когнітивного, мотиваційно-ціннісного, емоційно-вольового та творчого компонентів сформованості творчих здібностей, якісної реалізації творчого потенціалу в майбутній професійній сфері діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Мілашовська О. Розвиток творчих здібностей студентів у навчальному процесі. *Ефективна економіка* : електронний журнал. 2013. № 11.
2. Міщук Л. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти : монографія. Запоріжжя : Промінь, 1997. 370 с.
3. Поліщук В. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : монографія. Тернопіль : ТНПУ, 2006. 424 с.
4. Роджерс К. Свобода учитися. Москва : Смысл, 2002. 527 с.
5. Сисоєва С., Соколова І. Теорія і практика вищої освіти : навчальний посібник. Київ ; Маріуполь, 2016. 338 с.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ОНЛАЙН-SERVICE LEARNINGAPPS

FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF STUDENTS WITH THE HELP OF ONLINE SERVICE LEARNINGAPPS

У статті розкрито можливості використання міжнародного онлайн-сервісу LearningApps, створеного для підтримки процесів навчання та викладання у формуванні соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. Наведено його характеристику коротку, зазначено переваги використання в навчальному процесі закладу вищої освіти. Визначено, що цей ресурс може застосовуватися викладачем під час лекційних, практичних занять, у процесі виконання студентами самостійної роботи, у позааудиторній роботі, як інструмент самооцінки. Зокрема, під час лекційного заняття (викладачем) – для перевірки теоретичних знань студентів та рівня засвоєння ними змісту нового програмного матеріалу, його закріплення, активізації студентської аудиторії, формування комунікативних здібностей у здобувачів вищої освіти. Під час практичного заняття (студентом) – як індивідуальна чи групова форма опрацювання та представлення матеріалу із проблеми дослідження (на етапі підготовки до заняття та безпосередньо в аудиторії). Наголошено, що в контексті формування соціальної компетентності, під час виконання групових завдань у студентів відпрацьовуються навички міжособистісної взаємодії, обстоювання й аргументування власної думки; формується вміння знаходити взаєморозуміння, спільну мову; стимулюється розвиток мотивації до навчання та майбутньої професійної діяльності; формуються внутрішні настановлення на розширення світогляду, самонавчання, саморозвиток тощо. З'ясовано, що застосування сервісу LearningApps у самостійній роботі сприяє формуванню у здобувачів вищої освіти вміння аналізувати, систематизувати, виділяти головне. У позааудиторній – активізації учасників, створенню потрібної атмосфери під час заходів тощо. Окреслено механізм розробки вправ за допомогою інтерактивного модуля LearningApps. Подано зразки завдань, розроблених для студентів за шаблонами «Знайди пару», «Класифікація», «Просте упорядкування», «Вільна текстова відповідь», «Вікторина».

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, фахова підготовка, соціальна компетентність, майбутній соціальний

працівник, онлайн-сервіс LearningApps, інтерактивні вправи.

In the article, the author reveals the possibilities of using the international online service LearningApps in the formation of social competence of future social workers. The scientist gives a brief description of it and notes the advantages of using it in the educational process of an educational institution. He notes that this resource can be used by the teacher during lectures or practical classes, in the process of students' independent work, in extracurricular activities, as a tool of self-assessment. In particular, the teacher can use it during the lecture to test students' theoretical knowledge and the level of mastering the content of new program material, its consolidation, activation of the student audience, the formation of communication skills in higher education. The student can use it during the practical lesson as an individual or group form of elaboration and presentation of material on the research problem (at the stage of preparation for the lesson and directly in the classroom). The author of the article emphasizes that in the context of the formation of social competence, during the performance of group tasks, the skills of interpersonal interaction, defending and arguing one's own opinion are practised; the ability to find mutual understanding, a common language is formed; norms and rules of behaviour in cyberspace are mastered; stimulates the development of interest, motivation for learning and future professional activity; students form internal attitudes to expand their worldview, self-study, self-development, etc. The author notes that the use of the LearningApps service by students in independent work contributes to the formation of their ability to analyze, systematize, and highlight the main thing. The use of the service in extracurricular activities helps to activate the participants, create the right atmosphere during the event and more. In the article, the author outlined the mechanism of developing exercises using the interactive module LearningApps. The researcher presented samples of tasks developed for students according to the templates "Matching Pairs", "Group assignment", "Simple order", "Freetext input", "Multiple-Choice Quiz".

Key words: information and communication technologies, professional training, social competence, future social worker, online service LearningApps, interactive exercises.

УДК 378.035
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.43>

Сидорук І.І.,
канд. пед. наук, доцент,
докторант кафедри соціальної роботи
та педагогіки вищої школи
Східноєвропейського національного
університету імені Лесі Українки

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сьогодення диктує необхідність вироблення закладами вищої освіти нових підходів до підготовки фахівців. Актуальності набувають особистісно орієнтоване, студентоцентроване навчання. Здобувачі вищої освіти стають активними учасниками навчання та вибору індивідуальної траєкторії свого професійного становлення, суб'єктами діяльності, співавторами творчості. Водночас виникає потреба у створенні умов для самоосвіти, саморозвитку, самореалізації май-

бутніх фахівців. Модернізації потребують і засоби підготовки спеціалістів нової формації. У руслі означеної проблеми актуальності та перспективності набуває питання застосування інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) у практиці вищої школи. Їхня важливість зумовлена: наявністю функцій, що сприяють підвищенню ефективності організації навчання; автоматизацією управлінської діяльності та раціональною організацією освітнього процесу; забезпеченням диференціації навчання; урізноманітненням форм

подання інформації; можливістю багаторазового повторення елементів навчального матеріалу; активізацією навчально-пізнавальної діяльності та самостійної роботи студентів; формуванням позитивної мотивації навчання; розвитком у студентів мислення, логіки, уміння аналізувати й синтезувати інформацію, робити висновки; удосконаленням системи контролю знань; формуванням навичок пошукової діяльності; доступністю та збільшенням інформаційної насиченості навчального матеріалу; забезпеченням наочності навчального матеріалу; можливістю здійснення рефлексії, створення умов для забезпечення власної траєкторії навчання для студента [5, с. 43].

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив зростання інтересу науковців до проблеми впровадження та застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі вищої школи в підготовці фахівців різних галузей знань. У контексті нашого дослідження зазначимо, що проблеми ролі, місця ІКТ у формуванні компетентностей фахівців соціономічних професій розкривають праці Л. Дітковської [4], В. Балахтар [1]. Учені Н. Волкова та Л. Верченко [2] у власних наукових розвідках порушують проблему розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи засобами веборієнтованих технологій, зокрема засобами сервісу LearningApps.org. Досліджує інтерактивне середовище LearningApps, розглядає його як інструмент викладу теоретичного матеріалу у процесі фахової підготовки студентів М. Сабліна [6].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У результаті аналізу наукових досліджень знаходимо також праці, які розкривають особливості застосування ІКТ у професійній діяльності соціальних працівників у роботі з різними категоріями клієнтів. Проте, незважаючи на актуальність порушеної у статті проблеми, наявні вагомні напрацювання, мусимо констатувати, що проблема формування компетентностей, зокрема соціальної, у майбутніх соціальних працівників засобами ІКТ загалом і за допомогою онлайн-сервісу LearningApps зокрема не була об'єктом спеціального вивчення.

Мета статті – розкрити можливості онлайн-сервісу LearningApps у формуванні соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Виклад основного матеріалу. Інтерактивний модуль LearningApps.org – ефективний міжнародний онлайн-сервіс для підтримки процесів навчання та викладання (як самостійно, так і за посередництва викладача), який має повнофункціональний україномовний інтерфейс. Користувачі можуть створювати нові модулі із застосуванням вбудованого конструктора завдань та шаблонів або працювати з уже наявними модулями, модифікувати їх, інтегрувати в інші сайти, експортувати створені ресурси та завантажувати у форматі SCORM. Готові роботи згруповані за темами. Ресурс працює онлайн і офлайн.

В асортименті сервісу LearningApps [8] понад тридцять різновидів шаблонів інтерактивних вправ різних типів в ігровому форматі для актив-



Рис. 1. Шаплони інтерактивних вправ мережного засобу LearningApps.org

ного навчання, зокрема й самостійного, перевірки знань студентів та інструментів для опитування, організації чату, спільної роботи над календарем, ведення записів у віртуальному блокноті, оголошень (рисунки 1). Вправи за складністю є різними, що уможливило їх застосування як рівневих завдань, етапів проходження ігрової траєкторії на занятті за геймофікованим сценарієм [3, с. 12]

(тестові форми, групові форми, пошукові форми, вікторини, проблемні форми). Їх опис і зразки можна попередньо переглянути перед створенням власного навчального ресурсу. Усі вправи оцінюються. Шаблони тестових завдань передбачають: одну або декілька правильних відповідей, встановлення відповідності, уведення текстової інформації. Перевагою сервісу LearningApps є те, що шаблони вправ мають привабливе оформлення, дозволяють включати елементи інтерфейсу (маркери реакцій на правильні та неправильні відповіді), які справляють позитивний емоційний вплив на студентів. Формуванню позитивних емоцій сприяють ігровий характер багатьох вправ, включені в шаблони вказівки, які дають змогу виправити помилки [7, с. 168–169].

Механізм створення вправ надзвичайно простий. Необхідно дотримуватися алгоритму, заповнювати всі необхідні поля у формі шаблону. По завершенню роботи розробник має можливість переглянути її завдяки функції «попередній перегляд». Ураховуючи зміст завдання, є можливість додати текст, зображення, звук, відео, опис завдання, довідку, передбачити зворотний зв'язок. Потім вправу необхідно зберегти й, за бажанням, зробити доступною для користувачів онлайн-сервісу. У такому разі вправа з'явиться у вкладці «Усі вправи».

Застосування мережного засобу LearningApps у навчальному процесі сприяє реалізації когнітивних цілей на рівнях знання, розуміння, застосування (залежно від характеру завдання); кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу; активізації мисленнєвої діяльності студента; забезпеченню емоційного компонента заняття; підготовці до майбутньої професійної діяльності [3, с. 19]; організації кооперативної діяльності на занятті, формуванню у студентів командних навичок роботи; розвитку активності, мотивації, особистісної рефлексії.

У контексті формування соціальної компетентності студентів цей ресурс може застосовуватися викладачем під час лекційних чи практичних занять, у процесі виконання студентами самостійної роботи, як інструмент самооцінки. Зокрема, під час лекції він дасть змогу зробити заняття гнучкішим, полегшить сприйняття матеріалу, сприятиме розвитку у студентів мотивації (наприклад, до навчання, самонавчання) і фор-



Рис. 2. Приклад інтерактивної вправи за шаблоном «Знайди пару»



Рис. 3. Приклад інтерактивної вправи за шаблоном «Класифікація»

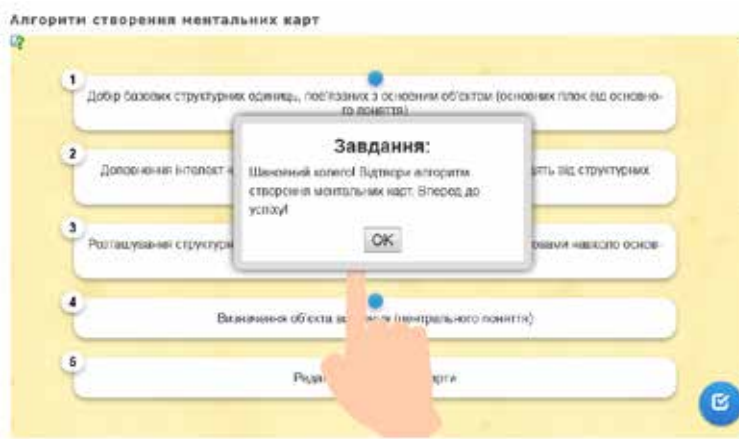


Рис. 4. Приклад інтерактивної вправи за шаблоном «Просте упорядкування»

муванню внутрішніх настановлень (наприклад, на розширення наукового світогляду, саморозвиток). Сервіс LearningApps може застосовуватися викладачем для перевірки теоретичних знань студентів (наприклад, щодо змісту соціальної компетентності, глибини розуміння змісту поняття), їх закріплення; активізації студентської аудиторії. Під час виконання завдань у групах за посередництва цього ресурсу відпрацьовуються навички міжособистісної взаємодії, формуються комунікативні здібності, уміння обстоювати й аргументувати свою думку, знаходити взаєморозуміння, спільну мову, опановуються норми та правила поведінки у віртуальному просторі тощо. Також може використовуватися студентами для підготовки до практичного заняття як форма опрацювання та представлення навчального матеріалу із проблеми дослідження, обміну інтерактивними завданнями.

Використання сервісу LearningApps у самостійній роботі студентів створює можливість реалізації авторського підходу у формулюванні завдань (у відборі вихідного матеріалу, його змісту, підборі форми представлення), сприяє формуванню вмінь аналізувати, систематизувати, виділяти головне. Отже, інформація, отримана студентом завдяки власній праці, набуває особливої цінності, а робота з комп'ютером підвищує якість виконання навчальних завдань [7, с. 168].

У позааудиторній роботі інтерактивний модуль може використовуватися як засіб активізації учасників під час проведення заходів різного спрямування; подачі інформації в ігровій формі; створення потрібної атмосфери у студентському середовищі; гуртування колективу тощо. Нижче представимо деякі зразки інтерактивних вправ, які можуть використовуватися для формування соціальної компетентності студентів.

Зокрема, за допомогою вправи, створеної за шаблоном «Знайди пару», під час опрацювання теми «Міжособистісна взаємодія» студенти мають встановити відповідність між функціями міжособистісної взаємодії (за В. Куніциною) та їх означеннями (рисунок 2). Щоб виконати завдання, необхідно за допомогою лівої кнопки миші з'єднати відповідні складники. Розробник, на етапі створення вправи, вказує, чи пари залишаються після введення правильної відповіді, чи зникають з екрана. Якщо пари складені неправильно, вони світяться червоним кольором. Можна додавати зайві елементи, які не належать до рішення.

За допомогою шаблону «Класифікація» під час опрацювання теми «Невер-

бальна комунікація» студентам треба систематизувати види невербального повідомлення відповідно до однієї із систем (оптико-кінетична, акустична, такесика, ольфакторна) (рисунок 3). Тло вправи поділено на чотири сектори, що відповідають вищезгаданім системам. Відповідний вид невербального повідомлення пропонується розмістити, перетягнувши його за допомогою лівої кнопки миші на відповідний сектор. Потрібно скласти пари до того моменту, поки не знайдено всі правильні відповіді. Шаблон вправи доцільно використовувати для самооцінки або групової роботи в аудиторії.

Під час ознайомлення з методикою побудови ментальних карт для перевірки засвоєного матеріалу студентам можна запропонувати інтерактивну вправу за шаблоном «Просте впорядкування» – відтворити алгоритм створення ментальної карти (рисунок 4). Для цього необхідно за допомогою лівої кнопки миші перемістити необхідний елемент (у нашому разі – етап) та розмістити його у правильному порядку. Вправа виконується, доки правильне рішення не буде знайдено.

Виконання вправи «Від компетенції до компетентності», створеної за шаблоном «Вільна текстова відповідь», дає змогу оцінити розуміння сту-

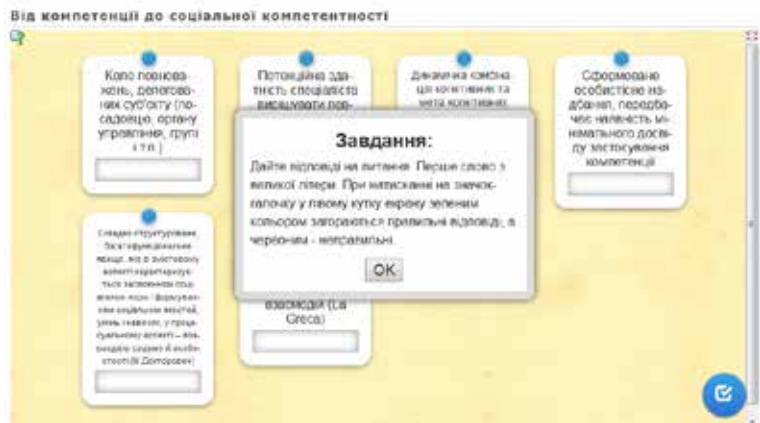


Рис. 5. Приклад інтерактивної вправи за шаблоном «Вільна текстова відповідь»



Рис. 6. Приклад інтерактивної вправи за шаблоном «Вікторина»

дентами таких базових понять, як «компетенція», «компетентність», «соціальна компетентність» (рисунки 5). У процесі виконання, під час запуску завдання, виконавець бачить на екрані інструкцію: «Дайте відповіді на питання. Перше слово з великої літери». За допомогою опції «налаштування» можемо задати механізм уведення відповіді – абсолютний збіг зі зразком або достатність певного тексту. Натискання на значок-галочку у лівому кутку екрана дає змогу перевірити правильність відповіді (правильні – загоряються зеленим, неправильні – червоним кольором).

Під час опрацювання теми «Соціальні конфлікти» студентам необхідно створити тести за допомогою шаблону інтерактивної вправи «Вікторина». Потім пропонуємо обмінятися розробленими завданнями з одногрупниками та розв'язати їх (наприклад, для закріплення знань із теми) (рисунки 6). Конструктор для створення вікторин пропонує такі їх види: з однією правильною відповіддю та із множинним вибором. По завершенню тестування подається статистичний звіт щодо кількості правильних і неправильних відповідей, а також з'являється додаткове повідомлення, передбачене розробником гри.

Висновки. Практика засвідчила, що використання онлайн-сервісу LearningApps є доцільним у процесі формування складників соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників, оскільки дає змогу: активізувати внутрішню пізнавальну мотивацію студентів (мотиваційно-ціннісна складова частина у структурі соціальної компетентності); набути знань щодо змісту самої компетентності, з основних сфер діяльності (академічна, професійна та соціальна), сформулювати вміння та навички цілепокладання, прогнозування, проєктування, підвищити соціальну активність шляхом участі в різних проєктах та заходах (когнітивно-діяльний компонент у структурі соціальної компетентності); залучити студентів до міжособистісної взаємодії у процесі групової роботи, роботи в міні-групах, перенести способи діяльності в нові ситуації, розвинути особистісну рефлексію, емоційний інтелект, навички самопрезентації, комунікатив-

ність тощо (особистісно-рефлексивний компонент у структурі соціальної компетентності).

Перспективи подальших досліджень убачаємо у використанні інших онлайн-сервісів в освітньому процесі вищої школи в підготовці майбутніх соціальних працівників.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Балахтар В. Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на формування професійної компетентності особистості фахівця соціальної роботи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 66. № 4. С. 93–104.
2. Волкова Н., Верченко Л. Розвиток соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вишу засобами веборієнтованих технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 70. № 2. С. 194–204.
3. Дидактичні матеріали до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні студентів суспільно-гуманітарного профілю в закладах вищої освіти : навчально-методичний посібник / уклад. Ф. Майнаєв, Л. Рибалко. Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2018. 66 с.
4. Дітковська Л. Організаційно-педагогічні умови формування ІКТ-компетентності майбутніх соціальних працівників. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. № 21. С. 36–46.
5. Горбатюк Р., Дудка У. Підготовка майбутніх фахівців економічних спеціальностей засобами онлайн-сервісу LearningApps. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2019. Vol. 7. Iss. 3. P. 42–56.
6. Сабліна М. Інтерактивне середовище LearningApps як інструмент викладу теоретичного матеріалу у процесі фахової підготовки студентів. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2017. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu_2017_3_21.
7. Станіславова Л. Формування мотивації студентів до вивчення культури мови з використанням ІКТ. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2017. Вип. 68. С. 166–169.
8. Learning.Apps.org. URL: <https://learningapps.org/about.php> (дата звернення: 11.06.2020).

СОЦІАЛЬНІ РИЗИКИ ПОВТОРНОЇ ЗЛОЧИННОСТІ ПІДЛІТКІВ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ У КОНФЛІКТІ ІЗ ЗАКОНОМ

SOCIAL RISKS OF ADULT REPEATED CRIME OF ADOLESCENTS IN CONFLICT WITH THE LAW

Стаття присвячена проблемі соціальних ризиків повторної злочинності серед підлітків, які перебувають у конфлікті із законом. Підлітковий вік як у хлопців, так і у дівчат характеризується незрілістю суджень, імпульсивністю під час сильного бажання приймати власні рішення, наполягати на своєму; великим впливом референтних груп; посиленням статевого потягу; заклопотаністю своєю фізичною привабливістю для протилежної статі. В силу певних негативних ситуацій, умов життя, психологічних травм, стану здоров'я емоційний розвиток і життєвий досвід в юнаків і дівчат буває нетиповим, а відношення до суспільства нереалістичними.

У сучасних умовах підлітки почали вдаватися до злочинів як засобу розв'язання певних проблем. Незважаючи на те, що впродовж останніх п'яти років кількість злочинів, вчинених неповнолітніми, зменшилася у двічі, залишається високим показник повторної злочинності. Це пояснюється суспільно-політичними змінами, появою нових видів злочинів, типів правопорушників, а також набутим негативним власним досвідом у надії, що цього разу вони не попадуться на вчиненні злочину.

Такий стан справ характеризується недосконалістю змісту форм і методів соціально-педагогічної роботи, а також недоліками в оцінці ризиків і потреб, особливо в засуджених, які відбувають покарання, не пов'язане з позбавленням волі.

Незважаючи на значну теоретичну базу, тема запобігання пропихправній злочинній поведінці ще мало вивчена, адже питання профілактики делінквентної поведінки з боку Закону України «Про пробацію» ще недостатньо вивчене й розкрито в науковій літературі. Також потребує доопрацювання система оцінки ризиків і потреб засуджених щодо профілактики повторної злочинності серед підлітків, які перебувають у конфлікті із законом.

Тому мета статті полягає в тому, щоб через аналіз ефективності пробаційних програм, дослідження причин злочинності серед підлітків, які перебувають у конфлікті із законом, визначити додаткові критерії оцінки ризиків повторної (рецидивної) злочинності серед цієї категорії громадян.

Ключові слова: засуджений, конфлікт з законом, підлітки, повторна злочинність, пробаційна програма, соціальні ризики.

The article is devoted to the problem of social risks of repeated crime among adolescents in conflict with the law. Teen-age boys and girls are characterized by immaturity of judgment, impulsivity with a strong desire to make their own decisions, to insist on; the great influence of reference groups; increased sexual desire; concern with their physical attractiveness to the opposite sex. Due to certain negative situations, living conditions, psychological trauma, health condition, emotional development and life experiences of boys and girls is unusual, and the attitude of society is unrealistic.

In modern terms, young people began to resort to crime as a means of solving certain problems. Despite the fact that over the last five years the number of crimes committed by minors decreased in two times, there is a high rate of repeated crime. This is due to socio-political changes, the emergence of new types of crimes, types of offenders, as well as acquired their own negative experiences in the hope that this time they will not fall for the crimes committed.

This situation is characterized by the imperfection of content, forms and methods of socio-pedagogical work, as well as deficiencies in the risk and needs assessment, especially of prisoners serving sentences not involving deprivation of liberty.

Despite substantial theoretical base, the topic of the prevention of illegal criminal behavior is still poorly understood, as the prevention of delinquent behavior from the perspective of the law of Ukraine "On probation" are still insufficiently studied and disclosed in the scientific literature. Also requires a refinement of the risk assessment and needs of convicted persons for the prevention of repeated crime among adolescents in conflict with the law.

Therefore, the purpose of this article is to through the analysis of the effectiveness promoting programs of research on the causes of crime among juveniles in conflict with law, determine additional criteria for risk assessment of repeated (recurrent) crime among this category of citizens.

Key words: convicted, conflict with the law, probation program, recidivism, social risks, teens.

УДК 364.4:[343.85:343.91-053.6]
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.44>

Сулицький В.В.,
канд. психол. наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи
Інституту людини
Київського університету
імені Бориса Грінченка

Конопця Ю.В.,
магістрант спеціальності
«Соціальна робота»
Інституту людини
Київського університету
імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Підлітковий вік як у хлопців, так і у дівчат характеризується незрілістю суджень, імпульсивністю під час сильного бажання приймати власні рішення, наполягати на своєму; великим впливом референтних груп (бажання підлітку ствердитися в групі, зайняти позиції лідера тощо); посиленням статевого потягу; заклопотаністю своєю фізичною привабливістю для протилежної статі. В силу певних негативних ситуацій, умов життя, психологічних травм, стану здоров'я емоційний розвиток і жит-

тєвий досвід в юнаків і дівчат буває нетиповим, а відношення до суспільства нереалістичними. Це може бути зумовлено як впливом засобів масової інформації, особливостями виховання в сім'ї, так і індивідуальними психологічними особливостями.

У залежності від особистісних соціально-психологічних, моральних якостей, що сформовані в період раннього дитинства в родині й впливом оточення однолітків, в якому перебувають підлітки, в них формується ставлення до законів, людей, суспільства, норм моралі тощо.

У сучасних умовах підлітки почали вдаватися до злочинів як засобу розв'язання певних проблем. Найбільше злочинів за 2013–2018 роки неповнолітні вчинили проти власності: 6 366 злочинів – у 2013 році, 5 531 злочин – у 2014 році, 5 442 злочини – у 2015 році, 4 044 злочини – у 2016 році, 4 158 злочинів – у 2017 році й 3 551 злочин у 2018 році [1].

Незважаючи на те, що впродовж останніх п'яти років кількість злочинів, вчинених неповнолітніми, зменшилася у двічі, залишається високим показник повторної злочинності (80% від загальної чисельності зареєстрованих злочинів). Це пояснюється суспільно-політичними змінами, появою нових видів злочинів, типів правопорушників, а також набутим негативним власним досвідом у надії, що цього разу вони не попадуться на вчинені злочину.

Такий стан справ характеризується недосконалістю змісту форм і методів соціально-педагогічної роботи, а також недоліками в оцінці ризиків і потреб, особливо в засуджених, які відбувають покарання, не пов'язане з позбавленням волі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблемами делінквентної поведінки неповнолітніх займалися багато вітчизняних і зарубіжних вчених. Серед них ми можемо визначити таких, як О. Беца, В. Бурлаков, С. Горенко, В. Горіхів, В. Джемс, А. Долгова, А. Зелінський, О. Колб, Е. Кречмер, А. Лічко, Н. Максимова, О. Неживець, В. Павлов, У. Пірс, В. Пирожков, В. Синьов, А. Степанюк, Х. Шелдон та інші. Вченими були досліджені питання профілактики злочинів, що вчиняють неповнолітні; ресоціалізації засуджених у місцях позбавлення волі [2]; ресоціалізації з боку пенітенціарної педагогіки й виховного процесу [3]; соціально-психологічних і соціально-педагогічних складових частин впливу заходів ресоціалізації на неповнолітніх [4].

Особливої уваги заслуговують наукові праці Т. Журавель, І. Яковець, О. Янчука щодо проблем адаптації пробаційних програм та оцінки ризиків вчинення повторних злочинів серед неповнолітніх, які знаходяться на обліку в центрах пробації [5; 6].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну теоретичну базу, тема запобігання протиправній злочинній поведінці ще мало вивчена, адже питання профілактики делінквентної поведінки з боку Закону України «Про пробацію» [7], аналізу наявних пробаційних програм і програм для подолання повторної (рецидивної) злочинності, від яких великою мірою залежить соціально-педагогічна й психологічна робота з підлітками, ще недостатньо вивчено й розкрито в науковій літературі. Також потребує доопрацювання система оцінки ризиків і потреб засуджених щодо профілактики повторної злочинності серед підлітків, які перебувають у конфлікті із законом.

Мета статті полягає в тому, щоб через аналіз ефективності пробаційних програм, дослідження причин злочинності серед підлітків, які перебувають у конфлікті із законом, визначити додаткові критерії оцінки ризиків повторної (рецидивної) злочинності серед цієї категорії громадян.

Виклад основного матеріалу. Під поняттям «поведінки особистості» розуміється її взаємодія з довкіллям. Під час такої взаємодії кожний вчинок особистості є свідомою дією, актом морального самовизначення.

Оцінка поведінки особистості передбачає її порівняння з певною нормою. За результатами такого порівняння визначають нормальну (поведінку, що відповідає соціальним нормам) та аномальну (девіантну) поведінку особистості. Девіантна поведінка – це система вчинків особистості, що відхиляється від загальноприйнятих норм, де нормами виступають такі показники, як психічне здоров'я, права, культура, мораль, соціальні норми тощо.

Залежно від виду норми, з якою порівнюються відхилення в поведінці особистості, її негативних наслідків, виокремлюють такі види девіантної поведінки, як антисоціальну (делінквентну / злочинну) й асоціальну (аморальну) тощо.

Антисоціальна поведінка є поведінкою, яка суперечить соціальним і правовим нормам і загрожує соціальному порядку й добробуту оточення. Водночас делінквентна поведінка полягає у вчиненні особистістю як дрібних правопорушень, за які її не притягують до відповідальності, так і злочинів, що мають важкі негативні наслідки для особистості й суспільства. Вона може виявлятися в таких формах, як бешкетування, хуліганство, крадіжка, зґвалтування, вбивство тощо.

Внаслідок вчинення делінквентних дій особистість зникає до думки про їх «нормальність» і свою безкарність. Делінквентна поведінка стає злочинною (крайня форма делінквентності), яка суперечить нормам права й водночас нормам кримінального законодавства й передбачає певну відповідальність (покарання).

У міжнародній практиці протидії злочинності загально визнано, що покарання у виді позбавлення волі повинно застосовуватися як крайній засіб впливу до небезпечних злочинців, оскільки ізоляція від суспільства нерідко сприяє руйнуванню особистості, втраті соціально корисних зв'язків, формуванню установок на антисоціальний спосіб життя. У разі, якщо покарання суворіше, ніж тяжкість правопорушення, його застосування не поновлює соціальну справедливість, тому обрання адекватного покарання має дуже велике значення [8, с. 152]. Натепер виконання встановлених судом покарань, що не пов'язані з фактичним позбавленням волі, виконують Центри пробації.

Пробація – це вид виконання покарання, наприклад, у Великій Британії, США воно «полягає в накладенні певних обмежень на здійснення засудженим своїх прав і свобод, встановленні спеціального нагляду за його поведінкою» [9, с. 720]. У деяких країнах інститут пробації визначено як систему таких заходів, що застосовується до правопорушника, як виховні методи замість порушення кримінальної справи або позбавлення волі. Таким чином, у законодавстві зарубіжних держав інститут пробації визначається як вид виконання покарання або як вид звільнення від відбування покарання з випробуванням [10, с. 152].

Організацію заходів пробації забезпечує державний орган, що визначається законом як центральний орган виконавчої влади. Він реалізує державну політику у сфері виконання покарань. Наразі, згідно зі ст. 12 Закону України «Про пробацію», покарання для осіб віком від 14 до 18 років здійснюється з урахуванням вікових і психологічних особливостей неповнолітніх і спрямовується на забезпечення нормального розвитку, профілактику агресії та позитивних змін особистості. Створення органу пробації в Україні відбулося шляхом реорганізації кримінально-виконавчої інспекції, що мала великий позитивний досвід практики такої діяльності.

Пробаційна програма – це програма, що призначається за рішенням суду особі, звільненій від відбування покарання з випробуванням, і передбачає комплекс заходів, спрямованих на корекцію соціальної поведінки або її окремих проявів, формування соціально сприятливих змін особистості, які можна об'єктивно перевірити [11].

Метою реалізації пробаційної програми є виправлення суб'єктів пробації, звільнених від відбування покарання з випробуванням, на яких судом покладено обов'язок проходження пробаційних програм, запобігання вчиненню ними повторних кримінальних правопорушень [12].

Натепер до правопорушників застосовуються такі пробаційні програми:

- «Зміна прокримінального мислення» – розвиток і підтримка у неповнолітнього навичок конструктивного й критичного мислення, формування навичок рефлексії, планування та постановки цілей, а також сприяння розвитку соціально прийнятних норм поведінки й навичок співпраці у взаєминах з оточенням;

- «Подолання агресивної поведінки» – розвиток навичок саморегуляції психоемоційних станів, управління гнівом та агресивною поведінкою, розширення інструментів ефективної взаємодії, формування готовності дотримуватися соціально прийнятних норм і ненасильницьких моделей поведінки;

- «Попередження вживання психоактивних речовин» – розвиток і підтримка навичок ефективного самоконтролю, усвідомлення необхідності

стратегій зменшення шкоди від вживання психоактивних речовин (далі – ПАР) і підвищення вмотивованості до відмови від їхнього вживання;

- «Формування життєвих навичок» – розвиток і підтримка в неповнолітнього навичок успішного спілкування та співпраці, сприяння формуванню просоціальних цінностей та ефективних стосунків у сім'ї, здобуття освіти й працевлаштування, цілепокладання та побудови життєвих планів на засадах загальноприйнятих цінностей.

Прийняття Закону України «Про пробацію» є важливим кроком щодо протидії зростанню кількості повторних злочинів неповнолітніх, адже під час відвідування обов'язкових заходів, передбачених пробаційною програмою, важливо звернути увагу на наявність конкретних чинників ризику вчинення повторного кримінального правопорушення. Такі чинники визначаються за допомогою спеціальної методики працівниками пробації. Саме висновок досудової доповіді ґрунтується на визначених чинниках ризиків і передбачає заходи, що сприятимуть їх мінімізації.

На наш погляд, оцінка ризиків повторної злочинності, окрім запропонованих критеріїв, повинна містити поетапне вивчення системи особистісних ставлень неповнолітнього. На першому етапі (підготовка досудової доповіді) вивчаються особливості ставлення: до себе; до життя; до майбутнього; до соціуму; до девіацій. На другому – це ставлення до злочину; до слідства; до жертви; до суду; до покарання. На третьому – ставлення до відбування покарання, до нагляду, до соціально-виховної роботи; до праці; до освіти; до роботи з громадськими організаціями. На заключному етапі треба використовувати критерії, що зазначені на етапі підготовки досудової доповіді, з метою визначення ступеню виправлення та коефіцієнту ризиків повторної (рецидивної) злочинності. Кожний із запропонованих «критеріїв ставлення» можна розширити або конкретизувати. Як свідчить власний практичний досвід роботи із засудженими, такий підхід в оцінці ризиків повторної (рецидивної) злочинності виправданий і має високу точність.

Експериментальна частина дослідження була проведена в Центрі пробації Оболонського району м. Києва. В ньому взяли участь 21 засуджений, серед яких 14 осіб чоловічої статі й 7 осіб жіночої статі. Вік досліджуваних складав від 14 до 23 років. Така вікова вибірка респондентів пояснюється особливостями українського законодавства.

На час проведення дослідження 13 осіб працювали на постійній роботі (7 чоловіків і 6 жінок). 8 осіб були тимчасово непрацевлаштовані, що може бути пов'язано як з упередженістю, що існує в суспільстві, так і з небажанням самої особи працювати; бачення «кращої альтернативи» офіційній роботі й отримання грошей «легшим» шляхом. Також важливо відзначити, що із числа опитува-

них половина респондентів працює неофіційно. Це пов'язано з небажанням роботодавців влаштовувати працівників із «ненадійним минулим й сучасним» на офіційну зарплату, яку він міг би отримувати, працюючи по трудовій книжці чи по трудовому договору.

Освітній рівень респондентів мав таку картину:

- 9 класів – 1 особа;
- 11 класів – 1 особа;
- професійно-технічне училище – 5 осіб;
- коледж – 4 особи;
- технікум – 3 особи;
- університет (інститут) – 7 осіб.

Отримані дані суперечливі, адже, користуючись ними, можна зробити висновок, що рівень освіти не впливає на вчинення чи не вчинення особою злочину. Але особи з вищою освітою вчиняють більше «інтелектуальних» злочинів порівняно з іншими (шахрайство, підробка документів, економічні злочини, приховування злочину тощо).

Під час проведення дослідження ми використували методика «Агресивна поведінка» (Є. Ільїн, П. Ковальов) і розроблену нами анкету «Ризики повторного й рецидивного злочину в підлітків, які перебувають у конфлікті із законом», що допомогла нам виявити особливості ставлення респондентів до вчиненого злочину, потерпілого, строку покарання тощо.

Отримані результати за першою методикою свідчать, що високий рівень агресії мають 3 особи; середній рівень агресії – 12 респондентів; низький рівень агресії спостерігається в 6 осіб. Водночас для чоловіків більше притаманна пряма фізична агресія та непряма вербальна агресія, а для жінок, навпаки, пряма вербальна агресія та непряма фізична агресія. Середній рівень агресії був у пограничному стані з високими показниками агресії. У 10 респондентів із 12 ці показники склали 19 балів із 20 мінімальних, що характеризує їх як нестриманих людей. Таким чином, більша частина опитуваних має високий або ж середній рівень агресії, що свідчить про необхідність соціально-профілактичної роботи серед опитуваних із метою зменшення рівня агресії, формування толерантного ставлення до людей, вміння конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації.

Анкета «Ризики повторного і рецидивного злочину в підлітків, які перебувають у конфлікті із законом» містила 23 питання, з яких перші 4 спрямовані на збір загальної інформації про респондентів, а 19 – на визначення чинників, що могли спонукати засудженого на повторне вчинення злочину. За результатами анкетування ми отримали такі дані:

Житлові умови. 19 опитаних респондентів проживає в родині з кількістю осіб 2–5 членів; багатодітних родин із кількістю шість осіб і більше виявлено не було; 2 особи проживали самотійно, проте ці дані не критичні, адже опитані респон-

денти – це молоді люди, які тільки починають самотійне життя (проте в такому випадку відсутність нагляду, підтримки родини може виступати як один із чинників того, що особа може вчинити повторний злочин; аналогічна ситуація відбувається в родинях, в яких проживають чотири й більше осіб, за умови негативного мікроклімату в сім'ї, випадків насильства, відсутності позитивного прикладу для наслідування).

Наявність дітей. В 11 респондентів є діти. В 10 осіб дітей немає. Наявність дітей у родині є стримуючим чинником щодо вчинення повторного злочину.

Фінансовий стан. Якщо розглядати низький рівень фінансової забезпеченості як чинник вчинення чи не вчинення особою злочину, то середній рівень мають 9 респондентів (вистачає на харчування та необхідний одяг, взуття. Проте для купівлі техніки, електроніки або ж меблів потрібно заощадити), високий – 7 респондентів (будь-які необхідні покупки можу зробити в будь-який час). Низький рівень фінансового забезпечення мають 5 респондентів (з них 3 респондентам вистачає лише на харчування, проте для купівлі одягу 1 взуття потрібно заощадити; 1 респондент змушений економити на харчуванні; ще одному вистачає за необхідності). У такому випадку особи з низьким рівнем достатку й частина осіб із середнім більш схильні до вчинення повторного злочину з метою збагачення, обираючи його як легший і надійніший шлях.

Ставлення до злочину. Наразі 13 опитаних вчинили злочин одноразово, 3 особи більше одного разу, 4 респондента не визнають власної провини (група ризику у вчиненні повторного злочину, адже вони не усвідомили факту вчинення ними протиправних дій, а, отже, можуть вчиняти аналогічні порушення надалі: як усвідомлено, так і не усвідомлено), 1 особа відмовилася відповідати на це питання.

Усвідомлення злочину. Якщо досліджувати чинники усвідомлення особою свого проступку (Як ви ставитеся до вироку суду? Як Ви вважаєте, чи справедливий до Вас вирок суду? Чи визнаєте ви завдану вами шкоду потерпілому?), ми маємо такі результати:

– 16 респондентів дали відповідь, що погоджуюся з вирок суду, 4 респондента – що не погоджуються, 1 не надав однозначної відповіді;

– вирок суду вважають справедливим 8 респондентів; несправедливим – 3 респонденти; так, але можна було б дати строк менше – 6 респондентів; могло б бути гірше – 3 респонденти; одним респондентом не було надано однозначної відповіді;

– 7 респондентів визнають завдану ними шкоду потерпілому, але не відшкодовуватимуть її; так, визнаю та відшкодную – 4 респондента; ні, не визнаю, але відшкодную – 2 респондента; ні, не визнаю та не відшкодную – 5 респондентів, інше – 2 респондента;

– на питання «Як ви ставитеся до свого злочину?» 16 опитаних дали відповідь: «Каюсь». Тобто в переважній більшості особи, які вчинили протиправні дії, розуміють серйозність правопорушення та не припускають можливості вчинити повторний злочин, але значна кількість респондентів не погоджуються з вироком та мають власне бачення такого поняття, як «закон». А вже 9 респондентів визначили поняття «злочин» як суб'єктивне, кожен має своє бачення «злочину» в залежності від власної моралі (також 9 респондентів дали відповідь, що це протиправна поведінка як проти суспільних норм моралі, так і проти норм закону), тому особа, що вчинила злочин, заслуговує понести покарання згідно з чинним законодавством; 4 респонденти висловили думку, що не всі злочини заслуговують на покарання, тільки тяжкі, такі, як розбій, вбивство; 1 респондент утримався від відповіді на питання.

Проаналізувавши отримані відповіді, можна зробити висновок, що жінки вчиняють менше правопорушень, ніж чоловіки. Жінки вчиняють переважно злочини, не пов'язані з завданням фізичної шкоди (наприклад, крадіжка, не враховуючи тих випадків, коли злочин вчиняється з метою «самооборони», зі слів порушника, рідше – виготовлення наркотичних речовин). Тож якщо взяти неофіційну статистику, то жінки вчиняють таку ж кількість злочинів, що й чоловіки. Проте дані жіночої злочинності важче кваліфікувати.

На питання «Чи була застосована до Вас пробаційна програма?» 19 респондентів дали відповідь «ні», 2 респондента – «так» (1 особа – «Зміна прокримінального мислення» та 1 особа – «Попередження вживання психоактивних речовин»).

Незважаючи на те, що більшість злочинів досить різноманітні, більшість з них пов'язані із шахрайством, тілесними ушкодженнями, виготовленням заборонених речовин, розбоєм і грабежом.

Жоден із респондентів не допускає можливості вчинення повторного злочину.

Висновки. Таким чином, не дивлячись на позитивні перспективи й плани на майбутнє респондентів, такі чинники, як високий рівень агресії, недостатнє матеріальне забезпечення та наявність шаблону дій («злочин як один із варіантів

виходу з важкої життєвої ситуації»), невизнання своєї провини, можуть завадити їх майбутньому виправленню.

Проведене нами дослідження буде продовжено. Але зараз ми бачимо потребу в розробці методичних матеріалів щодо формування в засуджених усвідомленого ставлення до каяття, совісті, толерантності й відповідальності за власні вчинки. Саме ці показники можуть суттєво вплинути на зменшення випадків повторної (рецидивної) злочинності серед осіб, які перебувають у конфлікті із законом, у тому числі серед підлітків.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Українські національні новини. URL: <https://www.unn.com.ua/uk/news/1775848-v-ukrayini-zmenshilasya-kilkist-zlochiviv-skoyenikh-nepovnoolitnimi> (дата звернення: 08.06.2020).
2. Зайченко М.В. Діагностика та корекція делінквентної поведінки учнів. *Соціальна педагогіка*. 2010. № 2. С. 41–55.
3. Змановская Е.В. Девиантология и делинквентное поведение. Психология отклоняющегося поведения. Москва : Академия, 2004. 270 с.
4. Кудрявцев В.Н. Генезис злочину: досвід кримінологічного моделювання. Москва, 1998. 125 с.
5. Журавель Т.В. Методики та інструменти роботи з неповнолітніми, які перебувають в конфлікті з законом : навчально-методичний посібник. Київ, 2017. 291 с.
6. Пробаційні програми для неповнолітніх. URL: https://www.probation.gov.ua/?page_id=150 (дата звернення: 08.06.2020).
7. Пробація України. URL: <http://www.probation.gov.ua/> (дата звернення: 09.06.2020).
8. Яковець І.С. Пробація: загальні підходи до визначення поняття та засади впровадження в Україні. *ScienceRise*. 2014. № 2 (2). С. 152–155.
9. Антонян Ю.М. Психология преступника и расследования преступлений / под ред. М.И. Еникеева, В.Е. Эминова. Москва : Юрист, 1996. 336 с.
10. Бажан М.П. Юридична енциклопедія : в 6 т.: енциклопедія. Київ : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2002. Т. 4. 720 с.
11. Бех І.Д. Від волі до особистості. Київ : Україна – Віта, 1995. 216 с.
12. Вісник кримінологічної асоціації України. URL: <https://visnikkau.webnode.com.ua/news/protidiya-zlochinnosti> (дата звернення: 09.06.2020).

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ОСОБИСТОСТІ

MAIN ASPECTS OF THE INFLUENCE OF SOCIAL NETWORKS ON THE SOCIALIZATION OF PERSONALITY

У статті розглядаються особливості впливу соціальних мереж на соціалізацію особистості та значення Інтернет-мережі у формуванні та розвитку особистості. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури розкрито сутність понять «Інтернет-мережа», «медіасоціалізація» та «соціальні мережі», використано їх у дослідженні як основу для характеристики впливу на формування особистості. Охарактеризовано вікові та психологічні особливості молоді, які варто враховувати, організовуючи роботу: перехідний період становлення особистості, входження її в доросле життя, оволодіння нормами поведінки через реальні взаємини з оточенням, а також формування моральної свідомості та соціальної спрямованості.

З метою з'ясування стану організації виховної роботи з формування навичок інформаційної культури та грамотності проаналізовано виховні плани, що знаходяться у відкритому доступі в мережі Інтернет різних типів закладів освіти, проведено бесіди з учнями та студентами закладів вищої освіти, учителями та викладачами.

З'ясовано, що в закладах освіти недостатньо уваги приділяється формуванню в учнів навичок інформаційної культури та грамотності. Одним із напрямів такої роботи є формування її ціннісних орієнтацій у молоді, які піддаються впливу соціальних мереж. Важливо запровадити дієву систему «віртуальної етики», що буде орієнтована на закріплення моральних норм і цінностей.

Але заходи щодо досліджуваної проблематики не мають системності, а лише відбуваються як одиничні. З метою формування навичок інформаційної культури та грамотності варто проводити роботу систематично та різними формами організації, використовувати та активно впроваджувати в освітній процес сучасні інформаційні технології.

Ключові слова: соціальні мережі, соціалізація, інформаційна культура, медіаграмотність, Інтернет.

The article considers the peculiarities of the influence of social networks on the socialization of the individual and the importance of the Internet in the formation and development of the individual. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, we reveal the essence of the concepts "Internet", "media socialization" and "social networks"; we use them in the study as a basis for characterizing the impact on the formation of personality. The age and psychological features of young people that should be taken into account when organizing work are described: the transition period of personality formation, entering adulthood, mastering the norms of behavior through real relationships with others, as well as the formation of moral consciousness and social orientation.

In order to clarify the state of organization of educational work on the formation of information culture and literacy skills, analyzed educational plans that are publicly available on the Internet of various types of educational institutions, we conducted interviews with students of higher education institutions, teachers and lecturers.

We found that educational institutions do not pay enough attention to the development of students' skills of information culture and literacy. One of the directions of such work is the formation of value orientations in young people who are influenced by social networks. It is important to introduce an effective system of "virtual ethics", which will be focused on consolidating moral norms and values. But the measures on the researched problems are not systematic, but only take place as individual ones. In order to form the skills of information culture and literacy, it is necessary to work systematically and in various forms of organization, to use and actively implement modern information technologies in the educational process.

Key words: social networks, socialization, information culture, media literacy, Internet.

УДК 004.738.5:316.614

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.45>

Черниш О.О.,

аспірант кафедри соціальної педагогіки, асистент кафедри журналістики ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасний розвиток суспільства характеризується зростанням ролі комп'ютерних інформаційних технологій, що відкриває нові можливості для навчання, обговорення проблем та комунікації. Активне впровадження нових технологій практично в усі сфери життя людини змінює процес комунікації, замінюючи спілкування в реальному світі на обмін інформацією у віртуальному світі – в Інтернет-мережі.

Особливої популярності останнім часом набувають соціальні мережі – новий майданчик для спілкування, обміну інформацією, рекламування та розваг. Протягом декількох десятиків років соціальні мережі ввійшли до багатьох сфер життя людини, набуваючи все більшої популярності як серед молоді, так і серед людей більш старшого віку.

Сьогодні Інтернет та соціальні мережі є невід'ємною частиною суспільно-політичного життя, відкриваючи для особистості як нові можливості для саморозвитку, так і певні загрози.

Так, безконтрольний доступ до сучасного інформаційного простору мережі Інтернет загрожує фізичному, психічному та особливо соціальному розвитку молоді. Саме молодь є сьогодні одним із найактивніших користувачів Інтернет-мережі. Таким чином, гостро постає завдання супроводу медіасоціалізації молоді в сучасному інформаційному просторі та аналізу впливу різних факторів Інтернету, зокрема соціальних мереж, на формування та розвиток особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У своїх наукових працях ціла низка науковців звертала увагу на дослідження соціалізації молоді у

віртуальному просторі, ролі інформаційних процесів в інтеріоризації культурно-нормативних стандартів, стабілізуючих соціальну систему: Е. Гіденс, М. Кастельс, П. Дракер, Д. Белл, Е. Тоффлер, Е. Масуди, М. Маклюен, П. Бергер, Т. Лукман.

Серед українських і російських науковців слід відзначити праці Т. Каменської, О. Горошко, О. Личковської, О. Кислової, С. Коноплицького, С. Романенко, Д. Іванова, В. Симховича, А. Чистякова, С. Данилова та ін.

Так, учені О. Белінська, Ю. Данько, Є. Акімова, Ю. Бабаєва, А. Жичкина, О. Філатова вивчали особливості мотивації користувачів Інтернет-мережі й соціальних мереж, їхній вплив на формування особистості, на особистість користувачів, причини Інтернет-залежності, розробляли методи профілактики та технології щодо її попередження.

Особливості формування та розвитку мережевого суспільства розглядали в працях науковці: М. Кастельс, Д. Белл, А. Турен, А. Тоффлер, Дж. Гэлбрейт, Р. Інгельгарт. Низка учених присвятила свої дослідження положенням та принципам використання соціальних мереж та прогнозування розвитку взаємодії людей в Інтернеті (Дж. Вальтер, Д. Вестерман, Б. Ван Дер Хейд, С. Тонг, Л. Лангвелл, Дж. Кім, Дж. Антоні).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукової літератури доводить, що недостатньо дослідженим залишаються можливості впливу Інтернету та соціальних мереж на формування особистості, її ціннісних орієнтацій, стилю життя, на її самореалізацію. Таким чином, незважаючи на досить велику кількість публікацій із даної проблематики, вона зберігає свою актуальність.

Мета статті – ґрунтовно дослідити та проаналізувати вплив соціальних мереж на соціалізацію особистості, визначити роль Інтернет-мережі у формуванні всебічно розвиненої особистості.

Виклад основного матеріалу. Термін та поняття «соціальна мережа» запропонував у 1954 р. Джеймс Барнс, соціолог Манчестерської школи. У другій половині ХХ століття поняття «соціальна мережа» починають активно використовувати науковці, досліджуючи соціальні зв'язки та відносини.

За визначенням А. Досенко та І. Погребняк, соціальні мережі – це віртуальна мережа, що є засобом забезпечення сервісів та встановлення певних зв'язків між користувачами відповідно до їхніх особистих інтересів та інформаційних ресурсів, встановлених на сайтах глобальної Інтернет-мережі. Тобто за допомогою певних веб-сайтів у користувача є можливість указати певну інформацію про себе, за допомогою якої його зможуть знайти інші учасники мережі. Соціальні мережі мають на меті створення співтовариств в Інтернеті з людьми зі схожими інтересами та діяльністю.

Зв'язок забезпечується завдяки сервісу внутрішньої пошти чи миттєвого обміну повідомленнями. Знайшовши на сайті цілком незнайому людину, можна спостерігати ланцюжок проміжних знайомств, що пов'язаний із нею.

Засновником соціальних мереж вважають американський портал Classmates.com, який був розроблений у 1995 році. Завдяки популярності та успіху проекту на його основі з'явилися подібні аналоги. Проте офіційним початком популярності соціальних мереж дослідники вважають 2003–2004 роки, коли було запущено такі сервіси, як LinkedIn, MySpace і Facebook.

В основу популярних сьогодні соціальних мереж покладено людську потребу у самовираженні, що відповідно до піраміди Маслоу є найвищою потребою людини. Сьогодні кожна особа отримала можливість не тільки спілкуватися за допомогою соціальних мереж, а й ділитися результатами своєї творчої та професійної діяльності, захопленнями, а також навіть створювати власний продукт та вести успішний бізнес.

Соціальні мережі створюють умови відкритості й свободи осмислення соціальних подій. Як і будь-який технічний засіб, кожний користувач використовує соціальні мережі з різною метою. Т. Галіч відзначає, що наповнення соціальної мережі є індикатором розвитку суспільства, а сама соціальна мережа виступає засобом інформаційних війн, маніпуляцій людьми, соціалізації, виховання дітей, підлітків і молоді.

На думку Бергера і Лукмана, саме в соціалізаційному процесі криються можливості кардинальних реконструкцій і конструкцій людської поведінки. А з початком віртуалізаційних процесів соціалізація, особливо молоді, заслуговує на особливу увагу.

Натепер ще не вивченими в повній мірі є можливості соціальних мереж. Але дослідники звертають увагу на їх виключний вплив на формування свідомості молоді, мотиви її поведінки, ціннісні орієнтації, стиль життя, вибір мети і шляхів її реалізації, супутніх процесу соціалізації. Поступово зменшуючи роль таких інститутів виховання, як сім'я та заклади освіти, соціальні мережі займають все більш провідну позицію у формуванні та соціалізації молоді.

Особливого впливу соціальних мереж зазнають ціннісні орієнтації особистості. Оскільки наповнення соціальних мереж є процесом малоконтрольованим з боку держави, то це призводить до появи великої кількості ненормативної лексики та контенту для дорослих, закликів до насилля тощо.

Все це негативно впливає на ціннісні орієнтації молоді, які знаходяться в процесі формування й потребують певного часу для інтеріоризації. Під впливом Інтернет-мережі змінюється стиль життя особистості (звичні канали отримання

інформації, характер міжособистісних взаємодій, структура дозвілля), відбувається інтенсивне вироблення нових моделей взаємодії з середовищем. І, безумовно, це все впливає на безперервний процес соціалізації молодого людини.

Специфіка соціалізації індивіда у віртуальній реальності полягає в тому, що вона здійснюється в контексті взаємодії двох процесів: засвоєння особистістю норм і зразків поведінки, які вона сприймає в первинній соціальній реальності, та інтеріоризація норм, цінностей, установок віртуального простору.

Ми поділяємо думку Данилова [2], що соціалізацію особистості зі зважанням на Інтернет-фактори, варто розглядати у двох вимірах. По-перше, це соціалізація у віртуальному кіберпросторі, коли суб'єкт засвоює норми і цінності, моделі поведінки в мережевому просторі, інтегрується в мережеві Інтернет-спільноти. Показниками цього є рівень його комп'ютерної та інформаційної грамотності, знання правил і наявність навичок взаємодії в Інтернет-мережі. По-друге, це соціалізація в реальному світі через віртуальний вимір. Інтернет виступає не тільки потужним агентом вторинної соціалізації, але й виграє конкуренцію в інститутів, які реалізують первинну соціалізацію. Цьому сприяє динаміка сучасного життя, криза традиційних інститутів і цінностей – Інтернет соціалізує більшою мірою, аніж агенти реальної соціалізації.

На думку російського вченого А. Чистякова, в Інтернеті народжується новий вид соціалізації, який не можна зводити ні до первинної, ні до вторинної соціалізації, оскільки він здійснюється всередині віртуального простору, а його результати позначаються на реальному соціальному оточенні. Поєднання життя індивіда в реальному і віртуальному просторах учений позначив терміном – «третична соціалізація», підкресливши, що новий вид соціалізації може мати різну направленість і, відповідно, двоякий результат: забезпечувати розвиток як позитивної життєвої орієнтації, засвоєної в результаті первинної і вторинної соціалізації в реальному соціумі, так і негативної – призводити до десоціалізації в реальному соціумі [6, с. 25].

Серед основних рис спілкування в Інтернет-мережі – анонімність, відсутність невербальної інформації, установка на бажані риси партнера, добровільність, прагнення донетипової, ненормативної поведінки (у соціальних мережах майже неможливо контролювати дії, тому доволі часто спостерігаються прояви агресії та ненормативної лексики).

Соціальні мережі є майданчиком і для задоволення молоддю певних прихованих потреб, які не прослідковуються в реальному житті, а проявляються тільки в мріях та фантазіях. Соціальні мережі ж дозволяють втілити ці потреби за допомогою анонімних соціальних взаємодій, зокрема створення нових образів власного «Я».

Вплив надмірного використання соціальних мереж як засобу комунікації на реальні взаємостосунки користувача може бути досить відчутним: замкнутість, утрата соціальних контактів і друзів, роздратування під час живого спілкування, втрата навичок вербального та невербального спілкування, невиконання власних обов'язків тощо. Зловживання соціальними мережами може призвести не лише до десоціалізації, але й до деструктивних змін у психіці та поведінці особистості [1, с. 28].

Проте вплив соціальних мереж на соціалізацію молоді є не тільки негативним, а може мати й позитивний характер. Так, Інтернет-мережа загалом та соціальні мережі зокрема відіграють значну роль у подоланні комунікативного дефіциту особистості, сприяють розширенню кола її знайомих. Особистість здобуває навички спілкування, що є важливим для її саморозвитку. Однак деякі молоді люди намагаються бути в центрі уваги та додають до свого профілю якнайбільше «друзів», зокрема за рахунок незнайомих або мало-знайомих людей. Такий підхід містить потенційну загрозу особистій безпеці для особистості, персональна інформація якої дуже часто відкрита. Руйнівним чином на самоідентифікації особистості позначається й те, що іноді користувачі створюють декілька профілів (із різними іменами) в одній соціальній мережі.

Ми поділяємо думку Г. Золотової в тому, що сучасна молодь розглядає Інтернет і соціальні мережі як основне та перевірене джерело інформації. У соціальних мережах користувачі також можуть задовольнити потреби у самовираженні та самореалізації. Таким чином, підлітки використовують соціальні мережі для демонстрації особистої позиції щодо обговорюваних питань, власних досягнень, розробок або творчості. У цьому випадку для значної частини користувачів самовираження стає важливішим мотивом для використання соціальних мереж, ніж спілкування або отримання інформації [4, с. 128].

Зростає роль соціальних мереж у розвитку електронного навчання й освіти. На основі соціальних мереж сьогодні є можливість створювати нові технічні та методичні засоби навчання. Особливо актуальність соціальних мереж для освітнього процесу постала у 2020 році з введенням карантину в Україні. В умовах географічної віддаленості учні та педагоги почали використовувати можливості Інтернету та різноманітних засобів, що є певними аналогами соціальних мереж.

Велика кількість різноманітного відео- й аудіоконтенту, що міститься в соціальних мережах, створює умови для більш ефективного засвоєння навчального матеріалу. Перед сучасними викладачами та вчителями постало завдання спрямувати в конструктивне русло навчальну діяльність учнів у соціальних мережах та Інтернеті.

Проте позитивною рисою соціальних мереж є можливість створення груп за інтересами. Кожен зможе знайти те, що йому до душі, ту інформацію або тих людей, з якими йому буде цікаво спілкуватися та проводити час.

З метою формування безпечної діяльності молоді в Інтернет-мережі необхідно впроваджувати заходи, які спрямовані на проінформованість молоді щодо ризиків віртуального світу, формування критичного мислення та взаємодії фахівців, які займаються формуванням безпечної діяльності молоді в Інтернеті [3].

Підсумовуючи вищезазначене, виокремимо позитивні та негативні моменти впливу соціальних мереж на соціалізацію молоді.

До позитивних факторів можна віднести:

- формування навичок спілкування, відсутність будь-яких перешкод для комунікації користувачів та їхнього спілкування;
- можливість отримати корисну, нову інформацію користувачам;
- проведення дозвілля;
- ознайомлення з відео- й аудіоновинками;
- розширення можливостей для електронного й дистанційного навчання;
- всебічний розвиток.

До негативних факторів впливу соціальних мереж на соціалізацію молоді відносяться:

- залежність від соціальних мереж та Інтернет-мережі в цілому;
- негативний вплив соціальних мереж на психофункціональний стан користувачів;
- незахищеність особистої інформації;
- наявність великої кількості недостовірної інформації;
- відкритий доступ до негативної інформації (насилля, порнографія тощо);
- фінансові витрати на соціальні мережі.

Для з'ясування особливостей впливу соціальних мереж на соціалізацію особистості ми провели індивідуальні бесіди як з учнями, так і вчителями закладів освіти. У ході спілкування ми дійшли висновку, що робота з формування навичок інформаційної культури та медіаграмотності проводиться недостатньо. В учнів є потреба у знанні основ грамотної роботи в Інтернеті.

Сьогодні перед сучасним суспільством постало доволі складне завдання – створення в Інтер-

нет-мережі культурного сегменту, який буде спеціально орієнтований на молодь та буде конкурувати з низькокультурними ресурсами. Важливо запровадити дієву систему «віртуальної етики», що буде орієнтована на закріплення моральних норм і цінностей. Не менш важливим є й соціальний контроль за поведінкою користувачів Інтернет-мережі, моральна оцінка процесів віртуальної комунікації, введення певних обмежень та заборон.

Таким чином, вплив соціальних мереж на особистість залежить від того, наскільки в особистості сформовані навички інформаційної культури та грамотності. Саме тому в наш час варто зосередити особливу увагу на навчанні дітей та молоді основам безпечної поведінки в соціальних мережах та Інтернеті.

Висновки. Викладені вище складники дають змогу відзначити вагомий вплив соціальних мереж на соціалізацію особистості. Констатовано, що цей вплив має як позитивний, так і негативний характер, а медіасоціалізація молоді потребує соціально-педагогічного супроводу, використання нових методів та технологій.

На подальше вивчення заслуговують питання соціалізації молоді з урахуванням зростання ролі Інтернет-мережі та появою нових медіа.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Богдан М.С., Горецька О.В. Психологічні особливості спілкування залежних від соціальних мереж. *Психологія і соціологія: проблеми практичного застосування*. 2014. С. 25–29.
2. Данилов С.А. Риски и потенциал интернет-социализации молодежи. *Известия Саратов. ун-та. Серия: Философия. Психология. Педагогика*. Саратов : Саратов. гос. ун-т, 2012. Т. 12. С. 42–46.
3. Досенко А., Погрябняк І. Інтернет-журналістика: комунікативні маркери : навчально-методичний посібник. Київ : ЦУЛ, 2020. 184 с.
4. Золотова Г.Д. Сутність технологічних видів адитивної поведінки дітей. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2013. № 13 (272). Ч. IV. С. 126–130.
5. Млодик І. Що роблять діти в соціальних мережах. Як їм допомогти. URL: <http://onlinebezpeka.com/uk/advice-for-parents/communication-in-network/article/ssho-roblyatj-diti-v-sotsialjnikhmerezkhak-jak-im-dopomogti>
6. Чистяков А.В. Социализация личности в обществе Интернет-коммуникаций: социокультурный анализ. Ростов-на-Дону, 2006. 278 с.

СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮQUALITY MANAGEMENT SYSTEM FOR TRAINING FUTURE
SPECIALISTS MAJORING IN FINANCE AND ECONOMICS

У статті здійснено обґрунтування структурних складників системи управління якістю підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю. Узагальнено, що у межах дослідження систему управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю, що відповідає вимогам європейських стандартів, трактуватимемо як сукупність систематично здійснюваних видів діяльності ЗВО, спрямованих на створення організаційних, технічних, економічних та соціальних умов, що гарантують належний рівень і стабільність якості освітньої діяльності студентів зазначених спеціальностей. Конкретизовано структурні компоненти системи управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю, кожен з яких відбиває її динамічність, інтегральні властивості цілого та характеризується наявністю стійких, повторюваних причинно-наслідкових зв'язків (закономірностей). Кожен компонент педагогічної системи володіє певним «ступенем свободи», що сприяє взаємобогаченню ланок системи шляхом доцільної творчої діяльності викладачів і студентів. Отже, розроблена система є відкритою і нелінійною, що самоорганізовується шляхом систематичного обміну інформацією між суб'єктами освітнього процесу (викладачами і студентами). Розглянемо детальніше структурні компоненти авторської системи управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю: цільовий – відбиває генеральну мету реалізації системи управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю – забезпечення високої якості професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю; методологічний – ретранслює теоретичні основи дослідження; процесуальний блок – характеризує практичний складник організації процесу управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю, що здійснювалася шляхом організації внутрішньої та зовнішньої підсистем забезпечення якості професійної підготовки студентів; аналітично-оцінковий – розкриває критеріальні характеристики якості професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю, показники та рівні сформованості професійної компетентності студентів цих спеціальностей; результативний відображає результат – досягнутий рівень якості професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю.

Ключові слова: система, системний підхід, майбутні фахівці фінансово-економічного профілю, студенти.

The article substantiates the structural components of the quality management system for training future specialists majoring in Finance and Economics. It is generalized that the quality management system of professional training of future specialists majoring in Finance and Economics, which meets the requirements of European standards, will be interpreted in this research as a set of consistently implemented activities of higher educational institutions (HEIs) aimed at creating organizational, technical, economic and social conditions guaranteeing the proper level and stability of the quality of educational activities of students of the said specialties. The structural components of the quality management system of professional training of future specialists majoring in Finance and Economics are specified, each reflecting its dynamism, integral properties of the whole and is characterized by the stable, repetitive causal relationships (patterns). Each component of the pedagogical system has a certain "degree of freedom", which contributes to the mutual enrichment of the system through appropriate creative activities of teachers and students.

Therefore, the developed system is open and non-linear, which is self-organized through the systemic exchange of information between the subjects of the educational process (teachers and students). Let us consider in more detail the structural components of the author's quality management system of professional training of future specialists majoring in Finance and Economics: target – reflects the general purpose of the quality management system of training of future specialists majoring in Finance and Economics – ensuring high quality professional training of future specialists; methodological – retransmits the theoretical foundations of the study; procedural block – describes the practical component of the organization of the quality management of professional training of future specialists majoring in Finance and Economics, which was carried out by organizing internal and external subsystems to ensure the quality of professional training of students; analytical and evaluative – reveals the criteria of the quality of professional training of future specialists majoring in Finance and Economics, indicators and levels of professional competence of students of these specialties; performance – reflects the achieved result – the achieved level of quality of professional training of future specialists majoring in Finance and Economics.

Key words: system, system approach, future specialists majoring in Finance and Economics, students.

УДК 378:67/78:67:5/5
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.46>

Ісаєв М.А.,
аспірант кафедри державної служби,
адміністрування та управління
ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Згідно з основними принципами Болонського процесу однією з умов діяльності ЗВО є система забезпечення якості освітніх послуг на основі проведення моніторингу якості. Саме моніторинг дає змогу ЗВО здійснювати багаторівневу оцінку якості в сфері забезпечення професійної підготовки своїх випускників. В умовах жорсткої конкуренції, відсутності розподілу студентів, насиченості ринку праці фахівцями фінансово-економічної сфери така проблема є актуальною для кожного вищого економічного навчального закладу.

Проаналізувавши наявні підходи до розуміння суті, структури, умов, результатів управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічної сфери у ЗВО України, був зроблений висновок, що ще не склалося єдиного підходу до розуміння такої системи, її організації, ефективного застосування і результативності, включаючи професійну спрямованість змісту впроваджуваного моніторингу якості.

Оцінювання результативності навчального процесу в економічних ЗВО має здійснюватися комплексно з урахуванням усіх аспектів навчально-виховного процесу. За такої умови можна гарантувати отримання об'єктивних даних про його стан, забезпечити результативність на основі поетапного відстеження та поточного регулювання. У результаті аналізу теорії моніторингу якості професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічної сфери ми дійшли висновку, що інформаційне забезпечення, отримане на основі моніторингу якості професійної підготовки у ЗВО, має відображати навчальні досягнення студентів, можливості і результати працевлаштування випускників, їх задоволеність якістю підготовки до професійної діяльності, ефективність роботи викладачів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, на які спирається автор, в яких розглядають цю проблему, і підходи до її розв'язання. Концептуальні ідеї нової стратегії забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців загалом і фінансово-економічної сфери зокрема активно розробляються науковцями (Н. Баб-

кова-Пилипенко [1], О. Булавенко [2], Н. Войнаровська [3], Є. Іванченко [4], Н. Новікова [5], В. Рябченко [6], В. Сацик [7], Н. Сидоренко [8], О. Трякіна [9], А. Харківська [10] та ін.).

Різноманітність і багатогранність досліджень, присвячених управлінню якістю фахового навчання студентів у ЗВО України, мають незаперечну наукову цінність і практичну значущість, однак не вирішують проблему розробки системи управління якістю підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю.

Це формує **мету** нашої статті – обґрунтування структурних складників системи управління якістю підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів. З огляду на багатогранність моніторингу, розглянемо основні характеристики управління якістю підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічної сфери як системи.

Слово «система» має грецьке походження і означає ціле з декількох частин, організацію, порядок, об'єднання. Поняття «система» – одне з основних у науці, воно передбачає наявність декількох об'єктів, які пов'язані між собою і функціонують як єдине ціле [1]. З поняттям системи пов'язаний системний підхід, який застосовується в наукових дослідженнях. При цьому система розбивається на частини з метою спростити процедуру аналізу щодо кожного її елемента, після чого отримані результати знову синтезуються. Сучасний український учений О. Булавенко [2] зазначає, що системний підхід полягає в тому, що кожен більш-менш складний об'єкт розглядається як самостійна система зі своїми особливостями функціонування і розвитку. У нашому дослідженні управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічної сфери будемо розглядати як систему, яка об'єднує в собі мету, основні завдання, об'єкти і суб'єкти, принципи та функції, методи вивчення, критерії та показники якості, контрольні заходи.

Оцінка якості професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічної сфери може бути представлена у вигляді комплексу таких критеріїв (рис. 1), де, як відомо, якість визначається ступенем

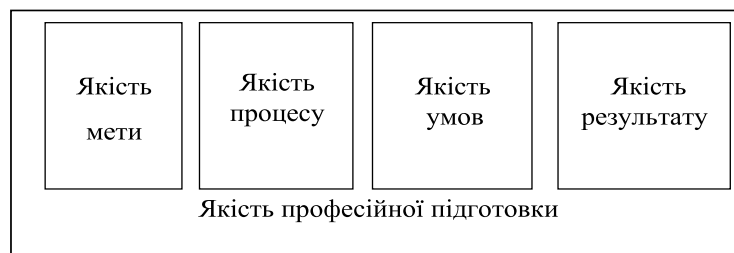


Рис. 1. Критерії якості професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю

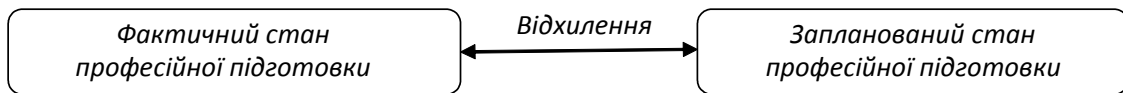


Рис. 2. Якість професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю

задоволення очікувань учасниками процесу підготовки [4] або ступенем досягнення поставленої мети [4] (рис. 2.), причому якість буде тим вищою, чим менша величина відхилення між фактичним станом професійної підготовки студентів фінансово-економічної спеціальності і планованим.

Інформаційною основою управління якістю є моніторинг, спрямований на отримання оперативної та об'єктивної інформації про якість результатів підготовки та умов їх досягнення, тому основною метою управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічної сфери вважаємо забезпечення інформацією про якість їх підготовки в будь-який момент часу всіх зацікавлених сторін, а саме суспільства, держави, роботодавців, студентів і безпосередньо ЗВО, який здійснює підготовку.

Проаналізувавши вимоги зацікавлених сторін до рівня якості професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічної сфери, ми виділили такі критерії:

- сукупність теоретичних знань випускників та здатність їх застосовувати на практиці;
- сукупність сформованих практичних умінь, навичок, професійних компетенцій;
- рівень розвитку професійно значущих особистісних якостей;
- рівень мотивації особистісного професійного розвитку.

Залежно від споживача якості професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічної сфери перераховані складники відіграють різну роль, але ЗВО має забезпечити якомога вищий рівень кожного з них. Отже, основною метою діяльності ЗВО є забезпечення високого рівня якості професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічної сфери, всіх його складників.

Передбачалося, що розроблена система управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічної сфери виконуватиме низку функцій, серед яких:

- аналітико-інформативна полягає в отриманні, аналізі та поширенні інформації про стан підготовки в будь-який момент часу, дає змогу оцінити характер і особливості процесу підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічної сфери; визначенні відповідності отриманих результатів цілям і задачам діяльності ЗВО; виявленні причин сучасних тенденцій професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічної сфери;
- контролююча полягає в постійному спостереженні за результатами професійної підготовки май-

бутніх фахівців фінансово-економічної сфери та контролі за виконанням планів і відповідністю дій згідно з рекомендованими коригуючими заходами;

- стимулююче-мотиваційна забезпечує стимулюючий вплив на всіх суб'єктів системи управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічної сфери, полягає в безпосередньому впливі зібраної інформації на свідомість і мотиви учасників процесу підготовки;

- прогностична забезпечує прогнозування результатів процесу підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічної сфери, дає змогу обґрунтовано розробляти плани на найближче і віддалене майбутнє;

- коригувальна полягає в своєчасному реагуванні на виявлені помилки у підготовці майбутніх фахівців фінансово-економічної сфери, запобіганні негативним явищам, проблемам у процесі підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічної сфери, а також у розробленні рекомендації обґрунтованих заходів щодо їх своєчасного усунення.

Вважаємо, що в цілісності і взаємозв'язку виділених функцій система управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців соціально-економічної сфери дасть змогу реалізувати свою мету та істотно удосконалити професійну підготовку студентів цих спеціальностей. Якість професійної підготовки є складним педагогічним явищем, яке можна розглядати і як систему, і як процес, який здійснюється під час збору, обробки, систематизації, аналізу, оцінки та інтерпретації моніторингової інформації, прогнозу подальшого розвитку та складання коригувальних заходів. Ці процеси визначають етапи впровадження розробленої системи, коли результат попереднього етапу наповнює змістом наступний. Основними етапами імплементації розробленої системи в освітню практику ЗВО визначено:

- підготовчий передбачає планування дослідження, розробку програми, ознайомлення з нормативними документами;
- основний етап об'єднує в собі етап безпосереднього збору, вимірювання, оцінки інформації та етап її систематизації та узагальнення;
- заключний є етапом прийняття рішень.

У межах дослідження систему управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю, що відповідає вимогам європейських стандартів, трактуватимемо як сукупність систематично здійснюваних видів діяльності ЗВО, спрямованих на створення організаційних, технічних, економічних та соці-

альних умов, що гарантують належний рівень і стабільність якості освітньої діяльності студентів окреслених спеціальностей.

Основою впровадження та функціонування авторської системи є стандарт ISO 9001, діє до 2015 «Система управління якістю. Вимоги». Ним визначено вимоги, яким повинна відповідати система якості, щоб гарантувати постійну відповідність результатів освітньої діяльності вимогам замовника. Система управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю регламентує діяльність усіх співробітників ЗВО, які впливають на якість кінцевого результату і на задоволеність споживачів (замовників).

Поряд з цим урахувалося, що розроблення системи управління якістю підготовки майбутніх фахівців має бути спрямоване на вирішення головного завдання: створити якість і цінність такої підготовки невід'ємною частиною процесу її надання, а це означає, що не тільки підготовка і процес її надання є невіддільними, а й категорії «якість» і «підготовка» слід розглядати як взаємозв'язані.

Висновки. Базуючись на наукових позиціях багатьох авторів, апелюючи до необхідності дотримання вимог інтегративності, функціональності, відкритості, цілісності, структурованості експериментальних систем, конкретизовано структурні компоненти системи управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю, кожен з яких відбиває її динамічність, інтегральні властивості цілого та характеризується наявністю стійких, повторюваних причинно-наслідкових зв'язків (закономірностей). Водночас слід зауважити, що кожен компонент педагогічної системи володіє певним «ступенем свободи», що сприяє взаємозбагаченню ланок системи шляхом доцільної творчої діяльності викладачів і студентів. Тому розроблена система є відкритою і нелінійною, що самоорганізовується шляхом систематичного обміну інформацією між суб'єктами освітнього процесу (викладачами і студентами). Розглянемо детальніше структурні компоненти авторської системи управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю:

– *цільовий* відбиває генеральну мету реалізації системи управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю – забезпечення високої якості професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю;

– *методологічний* ретранслює теоретичні основи дослідження;

– *процесуальний блок* характеризує практичний складник організації процесу управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю, що здійснювалася шляхом організації внутрішньої та зовнішньої

підсистем забезпечення якості професійної підготовки студентів;

– *аналітично-оцінковий* розкриває критеріальні характеристики якості професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю, показники та рівні сформованості професійної компетентності студентів цих спеціальностей;

– *результативний* відображає результат – досягнутий рівень якості професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо в розробці рекомендації щодо ефективного управління якістю підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабкова-Пилипенко Н.П. Формування лідерських якостей майбутніх економістів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Ялта. 2011. 242 с.
2. Булавенко О. Проектирование содержания и технологии непрерывного экономического образования в профессиональных учебных заведениях : автореф. дис. на соискание научн. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08. Брянск, 2007.
3. Войнаровська Н.В. Підготовка бакалаврів з економіки у вищих навчальних закладах США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Вінниця, 2011. 20 с.
4. Іванченко Є. Професіоналізм як складник компетентності економіста та його оцінювання в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Педагогіка і психологія»*. № 9/1. Вип. 15. 2009. С. 178–186.
5. Новікова Н.М. Професійні стандарти підготовки: зміст, світовий досвід та українські реалії. *Вісник: Економіка. Проблеми економічного становлення*. 2013. № 4. С. 46–51.
6. Рябенко В. Проблема якості вітчизняної вищої освіти в контексті освітянських реформ: ретроспектива й сучасність з позицій світоглядно-компетентнісного підходу. *Вища освіта України*. 2015. № 1. С. 12–27.
7. Сацик В. Дублінська модель універсальних характеристик компетенцій (Дублінські дескриптори). Сайт «Освітні тренди», 25 травня 2014. URL: http://www.edu-trends.info/dublin_descriptors/.
8. Сидоренко Н. Внутрішнє забезпечення якості вищої освіти в Україні як суспільно-освітній пріоритет. *Державне управління та місцеве самоврядування*. 2016, № 4(31). С. 81–86.
9. Трякіна О.О. Концепції професійних стандартів: міжнародний досвід. VII Міжнародна науково-практична конференція «Наука в інформаційному просторі» (29–30 вересня 2011 р.). URL: http://www.confcontact.com/20110929/pe_tryakina.php.
10. Харківська А.А. Теоретичні та методичні засади управління інноваційним розвитком вищого навчального педагогічного закладу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Луганськ, 2012. 440 с.

РОЗДІЛ 7. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION

У статті висвітлено поняття «комунікативна компетенція» та розкрито зміст комунікативної компетенції дітей дошкільного віку. На основі аналізу наукової літератури з'ясовано, що основу формування комунікативної компетенції дітей дошкільного віку складає комунікативний розвиток, який є передумовою розвитку особистості дитини. Подано визначення поняття «комунікативна діяльність» та наведено види комунікативної діяльності.

Зазначено, що формування комунікативної компетенції дітей дошкільного віку в умовах сучасного закладу дошкільної освіти має певні особливості. Теоретично обґрунтовано застосування соціоігрової педагогіки в навчально-виховному процесі сучасного закладу дошкільної освіти для забезпечення ефективності процесу формування комунікативної компетенції дітей дошкільного віку. Розкрито сутність поняття «соціоігрова педагогіка». На основі аналізу науково-педагогічної літератури наведено завдання виховання та розвитку дітей дошкільного віку, які покликана вирішити соціоігрова педагогіка. Наголошено на важливості дотримання принципів соціоігрової педагогіки: «не повчати», принцип «133 зайці», «визнання педагогом особистої необізнаності щодо окремих тем». Підкреслено роль комунікативної діяльності дітей дошкільного віку всередині підгруп та наголошено на дотриманні принципу демократичності під час об'єднання дітей дошкільного віку у підгрупи. Наведено можливі варіанти об'єднання дошкільників для комунікативної діяльності: за предметами, іграшками, тематичними та розрізними картинками тощо.

Акцентовано увагу на обов'язковому дотриманні педагогом правила «кожна думка має право на існування» та забезпечення позитивної атмосфери у підгрупах як важливих умов ефективного застосування соціоігрової педагогіки у формуванні комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку в умовах сучасного закладу дошкільної освіти.

Ключові слова: комунікативна компетенція, комунікативні вміння, комунікативна

діяльність, соціоігрова педагогіка, діти дошкільного віку.

The concept of "communicative competence" has been highlighted and the content of communicative competence of preschool children has been revealed in the article. Based on the analysis of the scientific literature, it was found that the basis for the formation of communicative competence of preschool children is communicative development, which is a prerequisite for the development of the child's personality. The definition of the concept of "communicative activity" has been shown and the types of communicative activity has been given.

It is noted that the formation of communicative competence of preschool children in a modern preschool institution has certain features. The use of socio-game pedagogy in the educational process of a modern preschool institution to ensure the effectiveness of the process of forming the communicative competence of preschool children is theoretically substantiated. The essence of the concept of «socio-game pedagogy» has been revealed. Based on the analysis of scientific and pedagogical literature, the tasks of education and development of preschool children, which are designed to solve socio-game pedagogy. The importance of adhering to the principles of socio-game pedagogy is emphasized: "not to teach", the principle "133 hares", "recognition by the teacher of personal ignorance on certain topics". The role of communicative activity of preschool children within subgroups is emphasized and the principle of democracy in uniting preschool children into subgroups have been emphasized. There are possible options for uniting preschoolers for communicative activities: by objects, toys, thematic and separate pictures, etc.

Key words: communicative competence, communicative skills, communicative activity, socio-game pedagogy, preschool children.

УДК 373.2.015.3:159.322.73(043)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.47>

Миськова Н.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної педагогіки,
психології та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної
академії

Постановка проблеми у загальному вигляді. Зміна знаннявої парадигми освіти на компетентнісну вимагає переорієнтації змісту освіти, вибору нових більш дієвих методів та прийомів взаємодії учасників освітнього процесу. Міжнародна програма оцінки знань та умінь PISA серед необхідних компетентностей, якими має володіти людина для успішної самореалізації, визначає комунікативну. Саме сформованість

комунікативної компетенції у випускників закладів дошкільної освіти є важливою умовою успішної їх адаптації до навчання у Новій українській школі, яке відбувається під час парної, групової та колективної взаємодії з використанням ігрових та проєктних технологій. З огляду на це особливості актуальності набуває проблема формування комунікативної компетенції у дітей старшого дошкільного віку

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивченню проблеми формування комунікативної компетенції присвячено роботи І. Беха, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Запорожця, Т. Піроженко та інші. Особливості розвитку комунікативної діяльності дітей дошкільного віку досліджували О. Запорожець, О. Леонтєв, М. Лісіна, О. Смірнова, Л. Фомічова та інші. У полі наукового пошуку Г. Бекетової, Ю. Бистрової, Л. Руденко та інших знаходилася проблема формування комунікативної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі. Вплив комунікативної діяльності на психічний розвиток особистості досліджували Д. Ельконін, Г. Костюк, С. Максименко, В. Мухіна, О. Смирнова та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри різноплановість вивчення означеної проблеми, формування комунікативної компетенції у дітей старшого дошкільного віку в умовах сучасного закладу дошкільної освіти вимагає додаткового вивчення.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні умов формування комунікативної компетенції у дітей старшого дошкільного віку в умовах сучасного закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. У Базовому компоненті дошкільної освіти України комунікативна компетенція дітей старшого дошкільного віку трактується як «комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування, стриманість у спілкуванні; культура мовленнєвої комунікації. Комунікативна компетенція передбачає сформованість усіх видів мовленнєвої компетенції» [3, с. 20].

Головним критерієм сформованості комунікативної компетенції М. Айзенбарт визначає «успішність дитини дошкільного віку у взаємодії із собою й іншими в певній ситуації спілкування» [1, с. 70]. Як стверджує дослідниця, комунікативна компетенція дітей дошкільного віку включає в себе низку чинників: наявність комунікативних інтенцій; дотримання відповідних комунікативних стратегій; належне знання соціальної ролі та особливостей співрозмовника; контроль за процесом спілкування, власною поведінкою та емоціями при цьому; наявність умінь та навичок завершення комунікації [1].

На думку Т. Піроженко, комунікативний розвиток є передумовою розвитку особистості дитини, можливості засвоювати окультурені людські дії у процесі активної взаємодії з дорослими та однолітками. А мовленнєві досягнення дитини як відображення досвіду міжособистісних взаємин віддзеркалюють такі особистісно-значущі психологічні феномени, як статус дитини у сім'ї та групі дітей, ставлення оточуючих до дитини [9, с. 22].

Досліджуючи комунікативні здібності дітей дошкільного віку, А. Арушанова виокремлює три структурні компоненти комунікативної компетенції: лінгвістичні знання; вміння будувати і висловлювати власні думки; мовленнєву взаємодію з партнером по спілкуванню [2].

Вважаємо, що головним чинником формування комунікативної компетенції є комунікативна діяльність, яку І. Мартиненко трактує як «діяльність спілкування, яка важлива для соціально-психологічного нормативного становлення індивіда упродовж усього життя, починаючи з першого року» [7, с. 22].

Види комунікативної діяльності виокремлено О. Леонтєвим: предмето-орієнтована (спілкування у процесі предметної діяльності), соціально орієнтована (стосунки в межах певного соціуму, групи) та особистісно орієнтована (два підвиди: домовленість щодо подальшої спільної діяльності та вплив на особистісні якості співрозмовника), педагогічна (професійна діяльність педагога) [7].

З огляду на зазначене вище вважаємо, що ефективність формування комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку у сучасному закладі дошкільної освіти може забезпечити використання соціоігрової педагогіки в організації навчально-виховного процесу.

Проблема використання соціоігрової педагогіки у взаємодії з дітьми дошкільного віку відображена у наукових дослідженнях О. Безсонової, В. Букатова, Н. Гавриш [6], К. Крутій, Т. Піроженко та інші.

Соціоігрова педагогіка, на думку О. Безсонової, – «система педагогічних впливів, яка базується на взаємодії дітей у мікрогрупах, та мікрогруп між собою за посередництвом гри, де педагог виконує роль порадника, наставника, а дитина утверджується як затребувана особистість» [4, с. 10].

Використання соціоігрової технології, на думку К. Шевельової, сприяє вирішенню таких завдань: формування у дошкільників навичок дружньої комунікативної взаємодії; розвиток навичок повноцінного міжособистісного спілкування та вміння елементарного самоконтролю мовного висловлювання і саморегуляції своїх дій, взаємин з оточуючими [10]. Вбачаючи співзвучність у виокремлених К. Шевельовою завданнях та змісті комунікативної компетенції, окресленому Базовим компонентом дошкільної освіти, вважаємо використання соціоігрової педагогіки в навчально-виховному процесі сучасного закладу дошкільної освіти необхідною умовою формування комунікативної компетенції у дітей дошкільного віку.

Характеризуючи особливості соціоігрової педагогіки, В. Букатов окреслює три важливі принципи взаємодії з дітьми дошкільного віку. Перший принцип полягає у тому, щоб навчитися під час взаємодії із дошкільниками не повчати, виправляти, пояснювати, а зберігати терпіння та надати можливість

дітям висловлюватися, запитувати, пояснювати один одному. Наступний принцип має ігрову назву «133 зайці» та полягає у створенні та забезпеченні умов для особистісного зростання кожного вихованця з урахуванням їх індивідуальних особливостей. Третій принцип, на думку В. Букатова, є надзвичайно важливим для налаштування позитивної взаємодії та стимулювання дитини до будь-якої діяльності, в тому числі і комунікативної – сміливість визнати вихователем особисту необізнаність щодо якоїсь теми [5].

Основною ідеєю соціоігрової педагогіки, як стверджує К. Шевельова, є створення умов для діяльності дитини за бажанням, а не з примусу, в якій дитина і слухає, і говорить, і діє, і спостерігає. Мета соціоігрової педагогіки – організація діяльності дитини в атмосфері взаєморозуміння. Дослідниця виокремлює такі методи соціоігрової педагогіки: гра (активно використовуються ігри з правилами; ігри-змагання; ігри-драматизації; режисерські ігри; сюжетно-рольові ігри); вирішення проблемних ситуацій; тренінги; самопрезентації; казкотерапія тощо [10].

Під час організації комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку вважаємо доречним дотримання алгоритму організації соціоігрової взаємодії за О. Безсоновою: використання вправ на залучення; створення інформаційно-проблемного поля, організація спільної діяльності у малих групах; завершальне рефлексивне коло [4].

Мета першого етапу – використання вправ на залучення – полягає у створенні позитивної атмосфери, зануренні дітей дошкільного віку у тему, зацікавленні діяльністю, що очікує, формуванні мотивації та інтересу. На наступному етапі – створення інформаційно-проблемного поля – розігруються різноманітні освітні ситуації, уточнюється певна інформація, створюються умови для осмислення та прийняття інформації кожною дитиною [4].

Третій етап – етап спільної діяльності дітей у малих групах, є, на нашу думку, найбільш значущим для формування комунікативної компетенції дітей дошкільного віку. Адже саме на цьому етапі діти мають можливість активної комунікативної діяльності у колі однолітків, і за умови майстерній організації дитячого колективу вихователем з урахуванням усіх особливостей та вимог соціоігрової педагогіки кожен учасник підгрупи має сповна використати створені умови для власної активності.

Важливим є також четвертий етап – завершальне рефлексивне коло, на якому шляхом участі у рефлексивних вправах відбувається аналіз попередньої діяльності.

Важливим моментом формування комунікативної компетенції у дітей дошкільного віку з використанням соціоігрової педагогіки є, безперечно, комунікативна діяльність дітей у невеликих групах. Для того щоб кожна дитина могла вільно вислов-

лювати власну думку у колі однолітків, мала рівні можливості для комунікативної діяльності, важливо щоразу використовувати різні прийоми об'єднання дітей у підгрупи. Об'єднувати можна, використовуючи частини розрізаної картинки; різні за формою чи кольором геометричні фігури; різні картинки із зображенням: квітів, дерев, тварин, одягу, транспорту тощо; за іграшками чи предметами; за кольором одягу; за першим звуком імені; за власним ім'ям чи ім'ям матері, татуся тощо. При цьому неодмінно наперед продумати, у скільки підгруп доцільно об'єднати дітей, підібрати необхідні матеріали (чи перевірити ознаки, інформацію), аби об'єднання відбулося дійсно демократично, без нав'язування думки дорослого.

Для забезпечення комунікативної діяльності кожної дитини доречно стежити, щоб під час виконання кожного наступного завдання діти взаємодіяли у інших підгрупах, та обирати щоразу іншого «лідера» підгрупи.

Типи взаємодії дітей дошкільного віку у малих групах визначає О. Безсонова:

– «групова взаємодія» – кожен учасник висловлює якомога більше ідей щодо виконання завдання, а потім усі разом обговорюють дієвість цих способів і готують відповідь «від групи»;

– «конвеєр» – для виконання завдання визначають послідовність необхідних операцій. Кожен учасник групи відповідає за одну з них. Поки не буде виконано одну операцію, інша не може бути розпочата;

– «кооперація» – для пришвидшення виконання завдання учасники групи домовляються між собою, хто й що робитиме. Продукт групової роботи складається з результатів роботи кожного учасника [4].

За доцільне вважаємо підкреслити необхідність усвідомлення педагогом власної позиції під час організації взаємодії дошкільників за соціоігровою педагогікою. Перш за все вихователь має усвідомити необхідність надання можливості дітям висловлювати власну думку, власні бажання, фантазувати, шукати власні аргументи та доводити їх. В ідеалі вихователь – це один із значущих дорослих для дитини дошкільного віку. Схвалення чи заперечення ним висловлювань, дій дитини відіграють важливу роль у розвитку дитини дошкільного віку. Тому надзвичайно цінним є дотримання вихователем правила «кожна думка має право на існування», а також створення дружньої позитивної атмосфери для доведення дитиною власної позиції та появи стійкого бажання взаємодії та спілкування.

Висновки. Таким чином, теоретичний аналіз окресленої проблеми дає підстави стверджувати про ефективність використання соціоігрової педагогіки як необхідної умови формування комунікативної компетенції дітей дошкільного віку в умовах сучасного закладу освіти.

Подальшого теоретичного та практичного дослідження потребує питання добору найбільш дієвих методів та прийомів на кожному етапі організації діяльності дітей за принципами соціоігрової педагогіки.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Айзенбарт М. Ігрова діяльність у контексті соціально-комунікативних умінь старших дошкільників. *Актуальні питання гуманітарних наук: збірник наукових праць*. 2014. № 9. С. 68–73.
2. Арушанова А.Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольника : методическое пособие. Москва : ТЦ Сфера, 2012. 203 с.
3. Базовий компонент дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*. 2012. № 7. 26 с.
4. Безсонова О. Соціоігрова взаємодія; загравання чи природний розвиток? *Дошкільне виховання*. 2018. № 9. С. 10–13.
5. Букатов В. О бабочке социо-игрового стиля. URL: <http://setilab.ru/modules/conference/view.article.php/60> [дата звернення: 02.06.2020].
6. Гавриш Н. Соціоігрова педагогіка як особливе перехрестя поколінь, або Роздуми напередодні нового навчального року. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2016. № 8. С. 7–11.
7. Леонтьев А.А. Психология общения. Москва : Изд-во «Смысл», 1999. 365 с.
8. Мартиненко І.В. Особливості міжособистісної комунікації у дітей із нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Зб. наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. № 24. С. 320–324.
9. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 152 с.
10. Шевельова К. Використання соціоігрових технологій в роботі URL: <http://detkam.in.ua/vikoristannya-socio-igrovih-tehnologij-v-roboti-vihovatelya.html> дата звернення: [02.06.2020].

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАХОДІВ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТРАВМАТИЗМУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ, ЯКІ ЗАЙМАЮТЬСЯ АРМСПОРТОМ

COMPETENCE APPROACH TO THE ORGANIZATION OF EVENTS AND PREVENTION OF ACCIDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF APPLICANTS FOR HIGHER EDUCATION, WHO ARE ENGAGED IN ARMWRESTLING

УДК 371.14; 658.382.3
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.48>

Власко С.В.,
викладач кафедри фізичного виховання
Харківського національного
університету міського господарства
імені О.М. Бекетова

Шемчук В.А.,
канд. пед. наук,
начальник науково-дослідного відділу
розвитку фізичного виховання,
спеціальної фізичної підготовки і спорту
Науково-дослідного центру проблем
фізичного виховання, спеціальної
фізичної підготовки і спорту
Навчально-наукового інституту фізичної
культури та спортивно-оздоровчих
технологій
Національного університету оборони
України імені Івана Черняхівського

Корнієнко О.Д.,
старший викладач кафедри теорії,
методики та організації фізичної
підготовки і спорту
Навчально-наукового інституту фізичної
культури та спортивно-оздоровчих
технологій
Національного університету оборони
України імені Івана Черняхівського

Трищун Р.М.,
старший викладач кафедри тактики
Національної академії
Національної гвардії України

Василенко М.М.,
викладач кафедри службово-бойового
застосування підрозділів
Київського факультету
Національної академії
Національної гвардії України

Стаття присвячена актуальним проблемам всебічного забезпечення тренувального процесу спортсменів, які займаються армспортом, із використанням компетентнісного підходу. Головною метою роботи є формування компетентнісного підходу до організації заходів попередження травматизму та безпеки у здобувачів вищої освіти, які займаються армспортом. З метою досягнення мети та завдань досліджень нами проведено педагогічний експеримент (упродовж 2 етапів, 2019–2020 р.р.), у якому взяли участь студенти Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова та курсанти Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського. Вік досліджуваних від 18 до 22 років, спортивний досвід – від 2 до 5 років (28 чол., виконали норматив 1 дорослого розряду, 4 чол., виконали норматив кандидата у майстри спорту України з армспорту). Відповідно до результатів дослідження з цієї проблематики членами науково-дослідної групи визначені складники формування компетентнісного підходу до організації заходів попередження травматизму та безпеки у здобувачів вищої освіти, які займаються армспортом, а саме: умови та обставини отримання травми; соціально-психологічні особливості та емоційна сфера особистості; правила змагань та інструктаж по заходах безпеки. Крім цього, нами встановлено, що основними причинами виникнення травматизму у армспорті є: недостатня технічна та фізична підготовленість спортсмена; недостатнє використання захисної екіпіровки; незадовільна організація змагань, низька якість суддівства; недостатнє матеріально-технічне забезпечення тренувального процесу; помилки тренерів у виборі раціональної методики тренувань; відсутність тренера під час тренувального процесу; незадовільна дисципліна атлетів. Вважаємо, що використання професійного столу фірми Mazurenko Equipment [11], впровадження рейтингової системи присвоєння спортивних розрядів та звань, а також використання апробованих «Правил безпеки в армрестлінгу (армспорті) та попередження травматизму серед початківців» – дозволить знизити ризики отримання травми здобувачами вищої освіти під час тренувального (змагального) процесу в армспорті.

Ключові слова: армспорт, заходи безпеки, здобувачі вищої освіти, компетентність, травматизм, правила, тренувальний процес.

The article is devoted to the current problems of comprehensive support of the training process of athletes engaged in arm wrestling using a competency-based approach. The main purpose of the work is to form a competency-based approach to the organization of measures to prevent injuries and safety in higher education students engaged in arm wrestling. In order to achieve the goals and objectives of research, we conducted a pedagogical experiment (during 2 stages, 2019–2020), which was attended by students of Kharkiv National University of Municipal Economy named after O.M. Beketova and cadets of the Educational and Scientific Institute of Physical Culture and Sports and Health Technologies of the Ivan Chernyakhovsky National University of Defense of Ukraine. Age of subjects from 18 to 22 years, sports experience from 2 to 5 years (28 people, fulfilled the standard of the candidate for master of sports of Ukraine in armwrestling). In accordance with the results of research on this issue, members of the research group identified the components of the formation of a competency-based approach to the organization of injury prevention and safety in higher education students engaged in arm wrestling, namely: conditions and circumstances of injury; socio-psychological features and emotional sphere of personality; competition rules and instruction on safety measures. In addition, we found that the main causes of injuries in arm wrestling are: insufficient technical and physical fitness of the athlete; insufficient use of protective equipment; unsatisfactory organization of competitions, low quality of refereeing; insufficient material and technical support of the training process; mistakes of coaches in choosing a rational method of training; absence of a coach during the training process; unsatisfactory discipline of athletes. We believe that the use of a professional desk by Mazurenko Equipment [11], the introduction of a rating system for assigning sports ranks and titles, as well as the use of proven «Safety rules in arm wrestling (arm wrestling) and injury prevention among beginners» - will reduce the risk of injury time of training (competitive) process in arm wrestling.

Key words: arm sports, safety measures, higher education seekers, competence, injuries, rules, training process.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодні армспорт є прогресуючим видом спортом, який культивується у багатьох закладах вищої освіти. Здобувачі вищої освіти із задоволенням відвідують чисельні секції з армспорту, активно беруть участь у змаганнях різних рівнів. Однак попри значну популярність зазначеного виду спорту, в тренувальному процесі нерідко виникають травми серед атлетів, що потребує компетентнісного підходу до організації їх системи багаторічного тренування. Варто відмітити, що для того щоб займатися дієвою профілактикою травматизму, необхідно визначити певні фактори, які найбільшою мірою впливають на травматизм.

Традиційно як основні причини виникнення травматизму під час тренувального процесу (змагальної діяльності) атлетів називають: недоліки та помилки в методиці тренувань; неефективність розминки; неправильний підбір підготовчих вправ; нехтування виконанням спеціальних вправ на початку тренувального заняття; безплановість в організації тренувань; порушення функцій організму спортсменів; несприятливі санітарно-гігієнічні умови під час тренувального процесу; недоліки в техніці виконання вправ та техніко-тактичному мисленні; порушення дисципліни під час тренувань; перевтома та інші причини. Слід зауважити, що зазначений перелік не повною мірою розкриває дійсний стан справ та не дозволяє здійснювати профілактичні заходи у напрямі попередження травматизму в обраному нами напрямі дослідження.

Статистичний аналіз спортивного травматизму, отриманого атлетами різних видів спорту під час змагань (тренувань), є досить суперечливим. До цього часу незрозумілими залишаються причини виникнення травматизму в спорті (освітньому процесі) атлетів (здобувачів вищої освіти). Крім того, не визначені фактори, які сприяють його виникненню. Тому впровадження у систему підготовки здобувачів вищої освіти, які займаються армспортом, компетентнісного підходу до організації заходів попередження травматизму є актуальним напрямом наукових досліджень.

Дослідження виконано відповідно до: плану науково-дослідної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка за темою «Професійно-особистісне становлення майбутнього фахівця у вищій школі в контексті інтеграції України до європейського освітнього простору» (номер державної реєстрації 0117U004242).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідженням питання організації навчально-тренувального процесу спортсменів – здобувачів вищої освіти, які займаються армспортом, займалися Б.А. Акішина, Ф.Ю. Ахтемзянова, О.І. Камаєва, Е.М. Кондрашкіна, І.Д. Ларіна, О.В. Панфілова, А.І. Рахматова, П.В. Живори А.М. Фоміна та інших учених.

Під час моніторингу науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-ресурсів) нашу увагу привернули роботи фахівців: В.А. Петренка [1], В.М. Клочка, Д.О. Безкоровайного [2], І.М. Звягінцева [3] та інших учених, у яких розкриваються основні аспекти формування техніко-тактичної майстерності атлетів, які займаються армспортом, і у яких поверхнево викладені основи заходів попередження травматизму під час тренувального (змагального) процесу.

Також аналіз спеціальної науково-методичної літератури в обраному напрямі дослідження дозволив відзначити роботи таких вчених, як О.І. Галашко [4], А.В. Скоробогатова, М.В. Перфіля [5], М.К. Казакова, Т.А. Промзелєва [6] та інших фахівців. У зазначених вище роботах розкриваються актуальні питання організації системи відбору, організації навчально-тренувального процесу та впровадження сучасних педагогічних технологій у тренувальний процес спортсменів, які займаються армспортом.

Компетентнісний підхід до організації освітнього процесу здобувачів вищої освіти викладено у наукових працях Н.М. Бібика, І.Г. Єрмакова, О.В. Овчарука [7], Ю.М. Вихляєва [8], С.М. Харченка [9], І.В. Мички [10] та інших.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз науково-методичної та спеціальної літератури, наукових джерел, наявного стану підходів до організації заходів попередження травматизму в системі багаторічної підготовки армрестлерів дав змогу виявити такі суперечності:

- між потребою суспільства у висококваліфікованих спортсменах – армрестлерах міжнародного рівня та відсутністю необхідних умов формування такого рівня атлетів;

- потребою інтенсивних тренувань та недостатнім компетентнісним підходом щодо забезпечення заходів попередження травматизму під час тренувального (змагального) процесу здобувачів вищої освіти, які займаються армспортом.

Попри значну кількість напрацювань у обраному напрямі, ґрунтовних досліджень проблеми формування компетентнісного підходу до організації заходів попередження травматизму в освітньому процесі здобувачів вищої освіти, які займаються армспортом, нами не виявлено, що потребує додаткового дослідження.

Мета статті – формування компетентнісного підходу до організації заходів попередження травматизму та безпеки у здобувачів вищої освіти, які займаються армспортом.

Для досягнення мети дослідження планувалося вирішити такі завдання:

- провести моніторинг науково-методичних джерел (даних інтернет-ресурсів) з питань всебічного компетентнісного підходу до організації системи багаторічної підготовки армрестлерів

із урахуванням головних аспектів запобігання травматизму під час тренувального процесу та участі у змаганнях;

– визначити та проаналізувати важливі професійні компетентності, які забезпечують попередження травматизму під час тренувального (змагального) процесу здобувачів вищої освіти, які займаються армспортом.

Виклад основного матеріалу. Дослідження організовано упродовж 2 етапів (2019–2020 р.р.). У ньому взяли участь студенти Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова, $n=15$ чол. (ХНУМГ ім. О.М. Бекетова) та курсанти Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняховського, $n=17$ чол. (ННІФК та спортивно-оздоровчих технологій НУОУ ім. Івана Черняховського). Вік досліджуваних від 18 до 22 років, спортивний досвід від 2 до 5 років (28 чол. виконали норматив 1 дорослого розряду, 4 чол. виконали норматив кандидата у майстри спорту України з армспорту).

Для досягнення мети та завдань дослідження нами були визначені складники професійної компетентності здобувачів вищої освіти, які займаються армспортом. Як критерій оцінки травматизму розраховувався коефіцієнт, який враховує різноманітність та частоту отриманих у минулому травм. Варто також зауважити, що для оцінки ступеня взаємозв'язку наявного спортивного травматизму із урахуванням індивідуальних психологічних особливостей здійснювався розрахунок кореляцій.

На першому етапі (січень 2019 – лютий 2020 р.р.) нами здійснено аналіз останніх досліджень та публікацій в обраному напрямі та виділені не вирішені раніше частини загальної проблеми. В результаті вищезазначених аналітично-пошукових заходів нами визначені основні важливі чинники, які впливають на формування компетентнісного підходу щодо організації заходів попередження травматизму та безпеки у здобувачів вищої освіти, які займаються армспортом, а саме: умови травматизму; соціально-психологічні особливості та емоційна сфера особистості; правила змагань та інструктаж по заходах безпеки.

На другому етапі дослідження (березень – травень 2020 р.) нами визначені: основні причини виникнення травматизму; соціально-психологічні особливості спортсменів та їх вплив на травматизм; вплив емоційної сфери атлетів на отримання травм та діяльнісні особливості особистості.

Відповідно до результатів анкетування досліджуваних атлетів (здобувачів вищої освіти зазначених вище) у напрямі визначення основних причин та факторів, які впливають на отримання травм в армспорті, нами встановлено, що більша частина травм виникає під час змагань. Варто

зауважити, що кількість випадків травматизму під час тренувань майже у 2 рази нижча ніж під час участі у змаганнях, що свідчить про необхідність посилення контролю за боротьбою саме під час змагальної діяльності.

Крім цього, відповідно до аналізу звітів всеукраїнських змагань з армспорту нами визначені найбільш типові для армспорту травми, а саме: ушкодження зв'язок (12,5%), розтягнення та розриви (9,7%), травми ліктьового суглоба (8,4%), травми кисті (6,1%), забій м'яких тканин (3,9%), переломи (2,4%), травми плечового суглоба (2,2%), струс головного мозку (0,7%). Решта 54,1% припадає на виникнення випадків захворювань (травм), не пов'язаних із тренувальним (змагальним) процесом атлетів.

Надалі під час обробки результатів анкетування встановлено, що основними причинами виникнення травматизму в армспорті є: недостатня технічна та фізична підготовленість спортсмена (64,3%); недостатнє використання захисної екіпіровки (16,3%); незадовільна організація змагань, низька якість суддівства (14,6%); недостатнє матеріально-технічне забезпечення тренувального процесу (14,4%); помилки тренерів у виборі раціональної методики тренувань (15,2%); відсутність тренера під час тренувального процесу (4,6%); незадовільна дисципліна атлетів (3,9%).

Слід також зауважити, що серед додаткових причин виникнення травматизму під час тренувань в армспорті респондентами вказані: недотримання правил, боротьба з небезпечною обстановкою, наявність незначних травм, несистематичні тренування, відсутність відновлювальних заходів, недостатнє харчування, неухважність та інші чинники.

Надалі нами були визначені важливі соціально-психологічні особливості спортсменів (комунікабельність, керованість, скритність, демонстративність, нормативність, відповідальність, агресивність, егоїзм, підозрілість) та їх вплив на травматизм. Нами встановлено, що є позитивний зв'язок травматизму з такою рисою, як скритність, та негативний – з нормативністю. Варто також зауважити, що недотримання правил змагань та норм поведінки неодмінно призводить до травматизму як самого атлета, так і його супротивника. Важливим є той факт, що нами не виявлено сильних зв'язків з такими рисами, як: агресивність, егоїзм та демонстративність.

Відсутність сильних зв'язків з такою рисою, як відповідальність, на наш погляд, може бути зумовлена тим, що вплив зазначеної риси на травматизм є неоднозначним. З одного боку, відповідальність спонукає атлета до прийняття необхідних заходів безпеки, а з іншого – спонукає до досягнення високого спортивного результату, що може призвести до травмування. Крім цього, варто зазначити про тісний зв'язок із травматиз-

мом спортсменів таких їх характеристик, як комунікабельність та відповідальність. Порушення правил, інструкцій призводить до великої ймовірності отримання травми. Своєю чергою зниження комунікабельності, як і підвищена скритність, заважає взаємному обміну досвідом та засвоєння вірних напрямів поведінки у ситуаціях наближених до отримання травми. Таким чином, найбільш важливим складником, який забезпечує зниження травматизму серед спортсменів – є орієнтація на чітке дотримання норм, правил та інструкцій у системі їх багаторічної підготовки.

Надалі нами було визначено вплив емоційної сфери атлетів на отримання травм. У результаті дослідження встановлено, що надлишкова схильність до стресів та недостатньо розвинута здібність діяти організовано у складних ситуаціях може мати негативні наслідки (призвести до травмування). Крім цього, встановлено, що є причинний зв'язок травмування з тривожністю. Своєю чергою заходи зі зниження тривожності атлетів, які займаються армспортом, можуть мати негативний вплив, тому більшість зусиль необхідно зосереджувати на її нормалізації.

У результаті визначення та дослідження впливу діяльнісних особливостей особистості на отримання травми під час тренувального (змагального) процесу встановлено, що до групи зазначених якостей належать ті якості, які відображають особливості виконання діяльності. Під час нашого дослідження здійснено розрахунок взаємозв'язку з достатньо значним числом таких параметрів. Нами встановлено, що ряд якостей не здійснюють вагомого впливу на отримання травми спортсменом (витривалість, енергійність, перфекціонізм). Водночас такі якості, як консерватизм, робота по шаблону, готовність до урахування попередніх помилок, відсутність упертості та виваженість в діях, позитивно впливають на зниження ризику отримання травми, а також її нанесення супротивнику.

Відповідно до вищезазначеного нами розроблені пропозиції щодо попередження травматизму під час тренувального (змагального) процесу здобувачів вищої освіти, які займаються армспортом. З цією метою нами пропонується використання професійного столу фірми Mazurenko Equipment [11], а також доцільним є впровадження профільної стандартизації (наприклад: Professional Armwrestling League, International Federation of Armwrestling, Ukrainian Armwrestling Federation), що забезпечить якісну підготовку атлетів до змагань та сприятиме об'єктивній оцінці результатів під час суддівства.

Своєю чергою впровадження рейтингової системи присвоєння спортивних розрядів та звань у практику змагальної діяльності Української федерації армрестлінгу дозволить більш точно деталізувати виконані атлетами нормативи в порівнянні

з чинними державними стандартами. Крім цього, зазначене вище стимулюватиме підвищення спортивної майстерності спортсменів.

На наш погляд, важливим є впровадження у систему багаторічного тренування армрестлерів сучасних «Правил безпеки в армрестлінгу (армспорті) та попередження травматизму серед початківців» (надалі «Правила»). Зазначені «Правила» розроблені фахівцями армспорту та передбачають недопущення травматизму як серед початківців, так і серед висококваліфікованих атлетів. Сутність «Правил» полягає у формуванні вірного анатомічного положення руки, у якому неможливо розігнути руку супротивника унаслідок перенесення навантаження на плечову кістку, ліктьові зв'язки, сухожилля, плечові зв'язки та сухожилля. Апробація зазначених «Правил» показала їх високу ефективність у порівнянні з чинними правилами змагань [12] (розроблені нами експериментальні «Правила» апробовано під час понад 30 змагань різних рівнів, у яких взяли участь понад 450 атлетів).

Висновки. Відповідно до результатів дослідження з цієї проблематики членами науково-дослідної групи визначені складники формування компетентнісного підходу до організації заходів попередження травматизму та безпеки у здобувачів вищої освіти, які займаються армспортом, а саме: умови та обставини отримання травми; соціально-психологічні особливості та емоційна сфера особистості; правила змагань та інструктаж щодо заходів безпеки.

Крім цього, нами встановлено, що основними причинами виникнення травматизму у армспорті є: недостатня технічна та фізична підготовленість спортсмена; недостатнє використання захисної екіпіровки; незадовільна організація змагань, низька якість суддівства; недостатнє матеріально-технічне забезпечення тренувального процесу; помилки тренерів у виборі раціональної методики тренувань; відсутність тренера під час тренувального процесу; незадовільна дисципліна атлетів.

Вважаємо, що використання професійного столу фірми Mazurenko Equipment [11], впровадження рейтингової системи присвоєння спортивних розрядів та звань та використання апробованих «Правил безпеки в армрестлінгу (армспорті) та попередження травматизму серед початківців» дозволить знизити ризики отримання травми здобувачами вищої освіти під час тренувального (змагального) процесу в армспорті.

Таким чином, мету дослідження досягнуто, а завдання є виконаними. Результати дослідження впроваджені у систему багаторічної підготовки здобувачів вищої освіти, які займаються армспортом, – студентів ХНУМГ ім. О.М. Бекетова (м. Харків) та курсантів ННІФК та спортивно-оздоровчих технологій НУОУ ім. Івана Черняхівського (м. Київ).

Перспективи подальших досліджень у обраному напрямі передбачають формування технічних дій армрестлерів (здобувачів вищої освіти) із використанням сучасних технічних засобів навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Петренко В.А. Залізні руки : навч. посіб. з основ армспорту. Харків : НТУ «ХПІ», 2000. 96 с.
2. Клочко В.М., Безкоровайний Д.О. Спортивні єдиноборства. Армспорт. Техніка, тактика і методика навчання : консп. лек. для вивч. модуля «Фізичне виховання». Харків : ХНАМГ, 2005. 96 с.
3. Звягінцев І.М. Силова та фізична підготовка (Армспорт): метод. вказ. до практ. занять (для студентів усіх спеціальностей Академії з дисциплін «Фізичне виховання», «Фізична культура»). Харків : ХНАМГ, 2011. 60 с.
4. Галашко О.І. Система відбору й прогнозування успішності спортивної діяльності у силових видах спорту (армспорт, гирьовий спорт) : автореф. дис. ... канд. наук. з фіз. вих. : 24.00.01. Харків, 2013. 20 с.
5. Скоробогатов А.В., Перфильє М.В. Армспорт: учеб.-метод. пособ. Ижевск: УдГУ, 2008. 74 с.
6. Казаков М.К., Промзелева Т.А. Стол для занятий армспортом с датчиками. Наука – 2020:

Физическая культура, спорт, туризм: инновационные проекты и передовые практики. 2018. № 1 (17). С. 47–51.

7. Бібік Н.М., Єрмаков І.Г., Овчарук О.В. Компетентнісна освіта: від теорії до практики : навч. посібн. Київ : Пляєди, 2005. 120 с.

8. Вихляєв Ю.М. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутнього фахівця з фізичного виховання. *Фізичне виховання та спорт.* 2015. №129 (2). С. 114–117.

9. Харченко С.М. Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю у процесі професійно-прикладної фізичної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.04. Суми, 2018. 19 с.

10. Мичка І.В. Формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до занять з пауерліфтингу в освітньому процесі з фізичного виховання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.* 2018. №5 (99). С. 121–124.

11. Mazurenko Equipment. URL: <http://en.armspower.net/article/4036/mazurenko-equipment-training-handles>.

12. Правила армспорту. URL: <https://www.armsport.com.ua/про-федерацію/правила.html>.

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:

Партенюха Дар'я – молодший науковий співробітник

Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

+38 (048) 709-38-69

+38 (093) 253-57-15

info@iei.od.ua

З повагою,
дирекція Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 24

Том 1

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *С. Калабухова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 29,49. Ум.-друк. арк. 29,52.
Підписано до друку 30.06.2020. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефон +38 (048) 709 38 69, +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.