

ISSN 2311-5491

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА



Серія 5

Педагогічні науки:
реалії та перспективи

Випуск 62

Київ
2018

ФАХОВЕ ВИДАННЯ
затверджено наказом Міністерства освіти і науки України (додаток 7)
від 21.12.2015 р. № 1328 (педагогічні науки)

Державний комітет телебачення і радіомовлення України
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія КВ № 8811 від 01.06.2004 р.

Офіційний сайт видання: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

Схвалено рішенням Вченої ради НПУ імені М. П. Драгоманова
(протокол № 13 від 26 червня 2018 р.)

Редакційна рада:

- В. П. Андрущенко* – доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, член-кореспондент НАН України, ректор НПУ імені М. П. Драгоманова (*голова Редакційної ради*);
В. І. Бондар – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;
Р. М. Вернидуб – доктор філософських наук, професор;
В. Б. Євтух – доктор історичних наук, професор, академік НАН України;
І. І. Дробот – доктор історичних наук, професор;
М. І. Жалдак – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;
А. А. Зернецька – доктор філологічних наук, професор;
Л. І. Мацько – доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України;
О. С. Падалка – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;
В. М. Синьов – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;
Г. М. Торбін – доктор фізико-математичних наук, професор (*заступник голови Редакційної ради*);
М. І. Шут – доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України.

Редакційна колегія серії:

- В. І. Бондар* – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
О. В. Биковська – доктор педагогічних наук, професор;
В. В. Борисов – доктор педагогічних наук, професор;
Л. П. Вовк – доктор педагогічних наук, професор;
Беата Гурніцка – доктор Phd Опольського ун-ту (Республіка Польща);
М. І. Жалдак – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
М. С. Корець – доктор педагогічних наук, професор;
Л. А. Куліш – кандидат педагогічних наук, доцент (*відповідальний секретар*);
Л. Л. Макаренко – доктор педагогічних наук, професор (*відповідальний редактор*);
М. М. Марусинець – доктор педагогічних наук, професор;
В. Д. Сиротюк – доктор педагогічних наук, професор;
В. М. Слабко – доктор педагогічних наук, доцент;
О. П. Хижна – доктор педагогічних наук, професор;
С. М. Яшанов – доктор педагогічних наук, професор.

Н 34 **НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА.** Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 62 : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – 284 с.

УДК 37.013(006)

У статтях розглядаються результати теоретичних досліджень і експериментальної роботи з питань педагогічної науки; розкриття педагогічних, психологічних та соціальних аспектів, які обумовлюють актуалізацію поставленої проблеми і допоможуть її вирішувати на сучасному етапі розвитку освіти.

ISSN 2311-5491

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

NAUKOWYI CHASOPYS

NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY



Series 5

Pedagogical sciences:
reality and perspectives

Issue 62

Kyiv
2018

UDC 37.013(006)

H 34

PROFESSIONAL EDITION
By Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine (annex 7)
dated 21.12.2015 No 1328 (pedagogical sciences)

The State Committee for Television and Radio-Broadcasting of Ukraine
Certificate of state registration of print media Series KB No 8811 dated 01.06.2004

Official web-site: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

*Approved by the Decision of Academic Council of National Pedagogical Dragomanov University
(Minutes No 13 dated June 26, 2018)*

Editorial council:

- V. P. Andrushchenko* – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine, Corresponding Member of NAS of Ukraine, Rector of Dragomanov NPU (*Head of Editorial Council*);
- V. I. Bondar* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine;
- R. M. Vernydub* – Doctor of Philosophical Sciences, Professor;
- V. B. Yevtukh* – Doctor of Historical Sciences, Professor, Academician of NAS of Ukraine;
- I. I. Drobot* – Doctor of Historical Sciences, Professor;
- M. I. Zhaldak* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine;
- A. A. Zernetska* – Doctor of Philological Sciences, Professor;
- L. I. Matsko* – Doctor of Philological Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine;
- O. S. Padalka* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine;
- V. M. Syniov* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine;
- H. M. Torbin* – Doctor of Physico-Mathematical Sciences, Professor (*Deputy Head of Editorial Council*);
- M. I. Shut* – Doctor of Physico-Mathematical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine.

Editorial board of series:

- V. I. Bondar* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine;
- O. L. Bykovska* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- V. V. Borysov* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- L. P. Vovk* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- Beata Hurnitska* – Ph.D., University of Opole (the Republic of Poland);
- M. I. Zhaldak* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine;
- M. S. Korets* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- L. A. Kulish* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (*Executive secretary*);
- L. L. Makarenko* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (*Executive editor*);
- M. M. Marusynets* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- V. D. Syrotiuk* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- V. M. Slabko* – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor;
- O. P. Khyzhna* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- S. M. Yashanov* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

H 34

NAUKOVYI CHASOPYS NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY. Series 5.
Pedagogical sciences: realias and perspectives. – Issue 62 : collection of research articles / the Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University. – Kyiv : Publishers of National Pedagogical Dragomanov University, 2018. – 284 p.

УДК 37.013(006)

The articles deal with the results of theoretical studies and experimental work on pedagogical science; the disclosure of pedagogical, psychological and social aspects that cause actualization of the problem and help it to be solved at the present stage of education development of education.

ISSN 2311-5491

© Authors of articles, 2018

© Editorial Board and Editorial Council, 2018

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ГНОСТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ

У статті розглянуто проблему формування гностичних умінь майбутнього вчителя хімії. Проаналізовано наявні трактування понять «уміння», «педагогічні вміння», «гностичні вміння». Розглянуто класифікації гностичних умінь учителя. Наведено визначення поняття «гностичні вміння вчителя хімії» та здійснено їх класифікацію. Обґрунтовано значення гностичних умінь у професійній діяльності вчителя. Під час дослідження виявлено, що гностичний компонент педагогічної діяльності майбутнього вчителя хімії сприяє його самовдосконаленню та професійному зростанню. З'ясовано, що ефективність професійного становлення майбутнього вчителя хімії прямо залежить від рівня сформованості його гностичних умінь у закладі вищої освіти. Розглянуто перспективу подальших досліджень на прикладі розроблення методики формування гностичних умінь як у майбутнього вчителя, так і в учнів загальноосвітнього навчального закладу.

Ключові слова: уміння, педагогічні вміння, гностичні вміння, майбутній учитель хімії, класифікація гностичних умінь.

Сучасний етап реформування освіти в Україні характеризується розробленням та введенням у дію нових державних стандартів вищої освіти, які визначають необхідність формування у студентів низки компетентностей на основі ґрунтовних знань і формування гнучких, активних умінь. Також зростають вимоги до підготовки фахівців із новим типом мислення, котрі легко зможуть адаптуватися до змін у житті та освіті, будуть постійно самовдосконалюватися та досягати успіху в професійній діяльності.

Нині особливої актуальності набуває не лише формування вмінь сприймати певний обсяг інформації, а й осмислювати, систематизувати та переносити отримані теоретичні знання в практичну діяльність. Однак, як засвідчує практика та педагогічний досвід, одним із основних недоліків підготовки майбутнього вчителя хімії до педагогічної професії є невідповідність між теоретичними знаннями студентів і вміннями їх застосування на практиці, що найчастіше зумовлено недостатньою готовністю студентів до впровадження гностичної діяльності у всіх її проявах.

Таким чином, виникає протиріччя між постійно зростаючою потребою у творчих, ініціативних, висококваліфікованих педагогічних фахівцях, готових до самоосвіти протягом життя, та несформованістю майбутніх учителів здатності до гностичної діяльності через реалізацію гностичних умінь і відсутністю первинної адаптації до майбутньої професії ще під час навчання у закладі вищої освіти.

Мета статті – здійснити аналіз літературних джерел та з'ясувати сутність понять «уміння», «педагогічні вміння», «гностичні вміння»; навести власне трактування поняття «гностичні вміння» та класифікацію гностичних умінь учителя хімії.

Аналіз наукової психолого-педагогічної, методичної літератури та дисертаційних досліджень свідчить про те, що проблема формування професійних умінь майбутніх учителів є надзвичайно актуальною як для теорії, так і для практики вищої педагогічної школи. Тому у контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне проаналізувати та навести власне тлумачення поняття «педагогічні вміння» майбутніх учителів. Вивченню цього питання присвячені роботи багатьох учених. Так, у підготовці вчителів до здійснення результативної професійної діяльності найбільш дослідженими є такі види умінь: *дидактичні* (Т. В. Амельченко, Ю. К. Бабанський, Н. В. Воскресенська, А. А. Кендюхова, І. Я. Лернер, Н. Б. Максименко, О. Я. Савченкота ін.), *проектувальні* (Ю. Н. Кулюткін, Г. С. Сухобська, І. І. Ковальчук та ін.), *виховні* (С. С. Вітвицька, О. А. Дубасенюк, Г. Г. Кит, Г. В. Троцько та ін.), *організаційні* (Н. В. Кузьміна, А. О. Кузнєцова та ін.), *інтелектуальні* (Л. С. Виготський, Н. А. Лошкарьова, Н. О. Менчинська, Л. А. Перміновата ін.), *дослідницькі* (В. Г. Базелюк, Д. Г. Левітес, В. В. Успенський та ін.), *гностичні* (О. О. Абдуліна, О. І. Бульвінська, С. Л. Суворова, Є. Ю. Овсянніков та ін.).

На думку С. І. Кисельгофа, вміння – це «оволодіння певною системою операцій і дій, які використовуються людиною в незвичних, нових для неї умовах, доцільна діяльність на основі отриманих знань» [8, с. 15].

За висловленням О. О. Абдуліної, вміння є важливою соціальною та професійною функцією у структурі діяльності вчителя. Вчена наголошує, що оволодіння способами, прийомами навчання та виховання базується, насамперед, на усвідомленому використанні психолого-педагогічних і методичних знань [1, с. 55].

Як зазначає В. О. Сластьонін, «формування та функціонування педагогічних умінь здійснюється на основі активного та цілеспрямованого практичного досвіду, представленого в знаннях та навичках» [12, с.22–23].

В українському педагогічному словнику С. У. Гончаренко розглядає вміння як «здатність належно виконувати певні дії, засновані на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок. Уміння передбачає використання раніше набутого досвіду, певних знань» [5].

Варто зазначити, що у Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «вміння» визначається як «здобута на основі досвіду, знання здатність належно робити що-небудь» [3, с. 1505].

Важливою є думка Є. С. Рапацевича, який розглядає педагогічні вміння як «сукупність різноманітних дій учителя, які співвідносяться з функціями педагогічної діяльності» [11, с. 618].

Як зазначає Є. О. Мілерян, «вміння визначається як заснована на знаннях і навичках здатність людини успішно досягати свідомо визначеної мети діяльності в змінних умовах її проходження» [10, с. 61].

У своїх роботах М. В. Савчин розглядає вміння як «здатність людини використовувати наявні знання, поняття, оперувати ними для виявлення суттєвих властивостей об'єктів і явищ, успішного розв'язання теоретичних і практичних завдань» [13, с. 224].

Варто підкреслити, що І. О. Зимня трактує педагогічні вміння як сукупність різноманітних дій учителя, котрі співвідносяться з функціями педагогічної діяльності, певним чином визначають його індивідуально-психологічні особливості та разом з тим свідчать про його професійно-педагогічну компетентність [7, с. 23].

В аспекті нашого дослідження більш точним є визначення Є. О. Мілеряна. На нашу думку, вміння формуються і виявляються у процесі діяльності. Слід зазначити, що у методиці навчання хімії професійну педагогічну діяльність учителів досліджували такі вчені та методисти-хіміки, як І. В. Брюховецька, А. К. Грабовий, Е. Г. Злотников, О. О. Кривов'яз, Л. В. Туришева, Г. С. Юзбашева, які працювали і працюють над удосконаленням практичної підготовки учителів хімії у вищій педагогічній школі.

Проблема формування гностичних умінь досліджується науковцями тривалий час. Особливу увагу в своїх роботах цій проблематиці приділили О. О. Абдуліна, Н. В. Кузьміна, В. О. Сластьонін, В. І. Гінецинський, В. К. Єлманова, О. І. Бульвінська, О. А. Дубасенюк, С. С. Вітвицька, О. О. Дем'янчук, О. А. Зимовець та ін. Проте недостатньо вивченим, на нашу думку, є питання формування гностичних умінь саме майбутнього вчителя хімії, оскільки експеримент є одним із основних методів наукового пізнання, а в перекладі з грецької *гнозис* означає «пізнання». Часто «гностичні вміння» визначають як «пізнавальні», «дослідницькі» та «аналітичні вміння».

На думку Н. В. Кузьміної, у педагогічній діяльності вчителя важливу роль відіграють гностичні (дослідницькі) вміння вчителя, котрі є основою всіх умінь та складаються з «<...> умінь аналізувати педагогічну ситуацію, формувати стратегію, тактику та оперативні задачі в області виховання та навчання, виробляти стратегії їх вирішення, оцінювати продуктивні та непродуктивні проекти і способи їх реалізації, наново формулювати педагогічні задачі та шукати більш продуктивні шляхи їх розв'язування» [9, с. 2].

У дисертаційному дослідженні О. І. Бульвінської [2] подається визначення гностичних умінь як таких, що здатні керувати пізнавальною діяльністю учнів і розвивати їхні інтелектуальні здібності та навички.

Варто підкреслити, що С. Л. Суворова та Є. Ю. Овсянніков вважають, що гностичні вміння відносяться до складу пізнавальних умінь, оскільки вони характеризують готовність суб'єкта до виконання пізнавальної діяльності.

Як зазначає О. О. Дем'янчук, «гностичні вміння молодого педагога передбачають його здатність пізнавати себе як особистість і фахівця, власне соціально-педагогічне середовище, навчально-виховний процес та вміщує певні компоненти, пов'язані із мотивацією, рефлексією педагогічної діяльності, у контексті впровадження суб'єкт-суб'єктного підходу навчально-виховного процесу» [6].

Дотримуючись поглядів провідних учених-педагогів, вважаємо, що поняття «гностичні вміння» включає в себе і аналітичні, і дослідницькі вміння. На нашу думку, гностичні вміння вчителя хімії – це вміння аналізувати власну діяльність, вивчати вікові й індивідуальні особливості учнів, досліджувати, керувати їх пізнавальною діяльністю та розвивати здібності, аналізувати передовий досвід колег. Вони є провідними педагогічними вміннями, які майбутній учитель хімії буде використовувати на всіх етапах своєї професійної діяльності. Оскільки практична діяльність майбутнього вчителя носить гностичний характер, бо під час навчально-виховного процесу пізнавальна діяльність є основним її видом, можна стверджувати, що саме вона виступає основою всіх інших видів професійної діяльності педагога. Крім того, гностичні вміння відіграють важливу роль під час проведення педагогічного дослідження, здійснення аналізу початкового і кінцевого рівня здатності до пізнавальної діяльності учнів, тобто виконують діагностувальну функцію, забезпечують підготовку майбутнього вчителя до організації гностичної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі.

Важливим залишається питання класифікації гностичних умінь. Варто зазначити, що у дисертаційній роботі О. І. Бульвінська визначає такі види гностичних умінь:

- уміння ілюструвати теоретичні положення практичною діяльністю;
- уміння використовувати прийоми індукції та дедукції;
- уміння навчати учнів порівнювати, зіставляти, виявляти типове та особливе;
- уміння навчати учнів розв'язувати задачі та проводити експерименти;
- уміння формувати в учнів навички навчальної праці;
- уміння розвивати логічне та образне мислення учнів тощо [2, с. 42].

На нашу думку, важливим є дослідження А. П. Вірковського, який розглядає гностичні вміння як:

- уміння аналізувати педагогічну літературу стосовно проблем гуманістичного виховання учнів;
- уміння осмислювати сутність і структуру гуманістичного виховання;
- уміння аналізувати психологічні умови розвитку моральної поведінки учнів, враховуючи соціокультурні чинники [4].

Враховуючи погляди Н. В. Кузьміної [9, с. 2], варто зазначити, що структурними компонентами педагогічної діяльності є такі: гностичний, проєктувальний, організаційний, комунікативний та конструктивний.

Ми вважаємо, що гностичний компонент педагогічної діяльності майбутнього вчителя хімії сприяє його самовдосконаленню та професійному зростанню. Внаслідок цього гностична діяльність у процесі урочної та позаурочної (позакласної) роботи в загальноосвітньому навчальному закладі потребує від молодого вчителя хімії сформованості таких гностичних умінь:

– аналізувати навчальну, довідкову літературу та допоміжні джерела з педагогіки, психології, методики навчання хімії;

– виділяти головне у навчальних та виховних проблемах;

– на основі саморефлексії визначати шляхи самоосвіти;

– здійснювати та аналізувати різні дослідницькі завдання;

– виділяти суттєві зв'язки між раніше вивченими та новими знаннями;

– розширювати свої знання шляхом аналітичного вивчення досвіду інших педагогів;

– аналізувати засвоєння учнями навчальної інформації з урахуванням навчальних можливостей та індивідуальних особливостей;

– аналізувати досягнення та недоліки в навчанні та системі взаємин учнів між собою;

– аналізувати досягнення та недоліки власної діяльності тощо.

Формування окремих гностичних умінь без первинного використання їх у практичній діяльності (набуття первинного досвіду), яке забезпечує їх систематизацію та розвиток, виступає елементом традиційного навчання. Лише підготовка через включення в майбутню професійну діяльність із використанням низки гностичних умінь забезпечує формування необхідних компетентностей учителя хімії, тобто формує творчого, активного педагога, здатного до самовдосконалення та формування подібних умінь в учнів загальноосвітнього навчального закладу.

Висновок. Таким чином, ефективність професійного становлення майбутнього вчителя хімії прямо залежить від рівня сформованості його гностичних умінь у закладі вищої освіти та набуття первинного досвіду з реалізації гностичної діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі.

Свідоме формування гнучких гностичних умінь у майбутніх учителів ще під час навчання у вищій педагогічній школі забезпечить їх ґрунтовну підготовку та здатність до застосування у подальшій професійній діяльності, збагатить як аудиторну, так і позааудиторну діяльність у загальноосвітньому навчальному закладі, надасть їм самостійності у пізнанні. Разом із тим молодий учитель хімії, який володіє системою гностичних умінь і активно їх реалізує в професійній діяльності, може на основі компетентнісного підходу формувати такі вміння в учнів.

Подальше дослідження вимагає розроблення методики формування гностичних умінь як у майбутнього вчителя, так і в учнів загальноосвітнього навчального закладу.

Використана література:

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: [пособ. для пед. спец. высш. учеб. заведений] / О. А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Бульвінська О. І. Формування дидактичних умінь у студентів педагогічних університетів України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Бульвінська Оксана Іванівна. – Київ, 1998. – 185 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
4. Вірковський А. П. Формування гуманістичного ідеалу старшокласників у позанавчальній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Вірковський Анатолій Павлович. – Київ, 2002. – 240 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Дем'янчук О. О. Формування гностичних умінь молодих педагогів у процесі професійного становлення : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. О. Дем'янчук. – Житомир, 2013. – 20 с.
7. Зимняя И. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И. А. Зимняя, Е. А. Шашенкова. – Ижевск, 2001. – 98 с.
8. Киссельгоф С. И. Формирование у студентов педагогических умений в условиях университетского образования / С. И. Киссельгоф. – Ленинград : ЛГУ, 1973. – 152 с.
9. Кузьміна Н. В. Очерки психологии труда учителя. – Ленинград, 1967. – 183 с.
10. Милерян Е. А. Психология труда и профессионального образования [Текст] : избр. науч. труды / В. Е. Милерян. – Киев : Интерсервис, 2013. – 290 с.
11. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.
12. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластѣнин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – Москва : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
13. Савчин М. В. Педагогічна психологія : навчальний посібник / Михайло Васильович Савчин. – Київ : Академвидав, 2007. – 422 с.

References:

1. Abdullina O. A. Obshchepedagogicheskaya podgotovka uchitelya v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya: [posob. dlya ped. spets. vyssh. ucheb. zavedeniy] / O. A. Abdullina. – 2-e izd., pererab. i dop. – Moskva: Prosveshcheniye. 1990. – 141 s. [in Russian].
2. Bulvinska O. I. Formuvannia dydaktychnykh umin u studentiv pedahohichnykh universytetiv Ukrainy : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Bulvinska Oksana Ivanivna. – Kyiv, 1998. – 185 s. [in Ukrainian].
3. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (z dod. i dopov.) / uklad. i holov. red. V. T. Busel. – Kyi ; Irpin : VTF «Perun», 2005. – 1728 s.
4. Virkovskyi A. P. Formuvannia humanistychnoho idealu starshoklasnykiv u pozanavchalnii diialnosti : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.07 / Virkovskyi Anatolii Pavlovych. – Kyiv, 2002. – 240 s.
5. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk / S. U. Honcharenko. – Kyiv : Lybid, 1997. – 376 s.
6. Dem'ianchuk O. O. Formuvannia hnostychnykh umin molodykh pedahohiv u protsesi profesiinoho stanovlennia : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk / O. O. Dem'ianchuk. – Zhytomyr, 2013. – 20 s. [in Ukrainian]
7. Zimnyaya I. A. Issledovatel'skaya rabota kak spetsificheskiiy vid chelovecheskoy deyatelnosti / I. A. Zimnyaya. E. A. Shashenkova. – Izhevsk. 2001. – 98 s.
8. Kissel'gof S. I. Formirovaniye u studentov pedagogicheskikh umeniy v usloviyakh universitetskogo obrazovaniya / S. I. Kissel'gof. – Leningrad : LGU. 1973. – 152 s.
9. Kuzmina N. V. Ocherki psikhologii truda uchitelya. – Leningrad. 1967. – 183 s.
10. Mileryan E. A. Psikhologiya truda i professionalnogo obrazovaniya [Tekst] : izbr. nauch. trudy / V. E. Mileryan. – Kiyev : Interservis. 2013. – 290 s.
11. Pedagogika: Bolshaya sovremennaya entsiklopediya / sost. E. S. Rapatsevich. – Minsk : Sovremennoye slovo. 2005. – 720 s.
12. Pedagogika : uchebnoye posobiye dlya studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy / V. A. Slastenin. I. F. Isayev. A. I. Mishchenko. E. N. Shiyaynov. – Moskva : Shkola-Press. 1997. – 512 s. [in Russian].
13. Savchyn M. V. Pedahohichna psykholohiia : navchalnyi posibnyk / Mykhailo Vasylovych Savchyn. – Kyiv : Akademvydav, 2007. – 422 s. [in Russian].

Авдеева О. Ю. Проблема формирования гностических умений будущего учителя химии

В статье рассмотрена проблема формирования гностических умений будущего учителя химии. Проанализированы существующие трактовки понятий «умение», «педагогические умения», «гностические умения». Рассмотрены классификации гностических умений учителя. Приведено определение понятия «гностические умения учителя химии» и осуществлена их классификация. Обосновано значение гностических умений в профессиональной деятельности учителя. В ходе исследования выявлено, что гностический компонент педагогической деятельности будущего учителя химии способствует его самосовершенствованию и профессиональному росту. Установлено, что эффективность профессионального становления будущего учителя химии прямо зависит от уровня сформированности его гностических умений в заведении высшего образования. Рассмотрена перспектива дальнейших исследований на примере разработки методики формирования гностических умений как у будущего учителя, так и у учеников общеобразовательного учебного заведения.

Ключевые слова: умение, педагогические умения, гностические умения, будущий учитель химии, классификация гностических умений.

Avdyeyeva O. Yu. The problem of forming the gnostic skills of the future teacher of chemistry

The problem of forming of gnostic abilities of future teacher of chemistry is considered in the article. Existent interpretations of concepts are analyzed “ability”, “pedagogical abilities”, “gnostic abilities”. Classifications of gnostic abilities of teacher are considered. Determination over of concept “gnostic abilities of teacher of chemistry” is brought and their classification is carried out. The value of gnostic abilities is reasonable in professional activity of teacher. It is educed during research, that the gnostic component of pedagogical activity of future teacher of chemistry assists his self-perfection and professional height. It is set that efficiency of the professional becoming of future teacher of chemistry straight depends on the level of formed of his gnostic abilities in establishment of higher education. The prospect of further researches is considered on the example of development of methodology of forming of gnostic abilities both for a future teacher and in the students of general educational establishment.

Key words: skill, pedagogical skills, gnostic skills, future teacher of chemistry, classification of gnostic skills.

УДК 378.937:53:37.091.313–027.22

Андрєєв А. М.

РЕЗУЛЬТАТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ

У статті розглядається проблема підготовки майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів. Подано результати апробації авторської технології організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі з фізики. Одним із показників ефективності цієї технології зокрема та відповідної методичної системи підготовки вчителя фізики загалом є значна кількість учнів – призерів міжнародних та всеукраїнських фізико-технічних конкурсів. Із застосуванням біноміального критерію було відхилено нульову гіпотезу про випадковість досягнення учнями високих результатів на державних та обласних етапах Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів – членів Малої академії наук України. Це дало підстави вважати, що високі результати, досягнуті учнями на цьому конкурсі, не є випадковими. Ці та інші освітні результати вказують на дієвість авторської технології організації інноваційного пошуку учнів у навчальному процесі з фізики, а також дають підстави для висунення гіпотези про ефективність розробленої методичної системи підготовки майбутніх учителів до організації інноваційної діяльності учнів.

Ключові слова: майбутній учитель фізики, практична підготовка, інноваційна діяльність учнів, технологія організації інноваційної діяльності учнів, педагогічний експеримент, навчальний процес з фізики, міжнародні та всеукраїнські фізико-технічні конкурси, біноміальний критерій.

Враховуючи спрямування сучасної освіти на всебічний розвиток особистості, забезпечення умов для прояву інноваційної ініціативи у навчанні, є актуальною проблема формування у майбутніх учителів фізики готовності до організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі. Разом з тим маємо констатувати, що ця проблема залишається майже недослідженою (О. А. Крисанова [1], С. У. Рустамова [2], Л. О. Харісова [3] та інші).

Нами розроблено методичну систему підготовки майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів [4]. Важливим компонентом цієї системи є набуття студентами особистого досвіду роботи з учнями. Цей етап підготовки може відбуватися в таких видах діяльності:

1. Педагогічна практика як складник навчально-виховного процесу у ВНЗ. Під час її проходження створюються реальні умови для формування у майбутніх учителів готовності до педагогічної діяльності, зокрема для набуття ними досвіду організації інноваційної діяльності учнів.

2. Керівництво учнями у процесі їх підготовки до участі у всеукраїнських і міжнародних конкурсах фізико-технічного спрямування. Важливо, що натеper перелік таких конкурсів доволі великий. Прикладом всеукраїнського конкурсу може бути *Всеукраїнський конкурс-захист науково-дослідницьких робіт учнів – членів Малої академії наук України (МАН України)*, а міжнародного – *Міжнародний конкурс науково-технічної творчості школярів Intel International Science and Engineering Fair (Intel ISEF)*. Попри те, що розглядуваний вид діяльності для студентів не є обов'язковим, деякі з них із цікавістю беруть участь у цій роботі.

Керівництво малими творчими групами учнів, які беруть участь у науково-дослідній (та інноваційній) роботі навчально-наукових лабораторій, створених на базі факультету або інших структурних підрозділів ВНЗ.

Для підвищення ефективності цього етапу підготовки майбутніх учителів фізики нами розроблено технологію організації інноваційної діяльності учнів у процесі їх навчання. Технологія являє собою узгоджене поєднання форм, методів і засобів навчання, яке уможливує прояв інноваційної ініціативи учнів як на уроках, так і в позаурочній роботі з фізики, та використовує фізичні основи енергозбереження як важливий напрям пошукової діяльності учнів. Основні елементи цієї технології висвітлені в монографії [5]. Технологією виділено умови та етапи підготовки учнів до інноваційної діяльності в цьому тематичному полі; передбачено дидактичні засоби (зокрема, систему навчально-пізнавальних завдань) для здійснення такої підготовки; визначені особливості створення навчального середовища для формування у майбутніх учителів фізики та учнів здатності до інноваційної діяльності (на прикладі організації цієї діяльності на базі створеної автором навчально-наукової лабораторії енергоефективності та енергозбереження); визначено методичні особливості організації інноваційної діяльності учнів у позаурочній роботі з фізики (під час гурткових занять, у процесі підготовки до всеукраїнських та міжнародних фізико-технічних конкурсів); виділено методичні аспекти впровадження результатів учнівської інноваційної діяльності.

Мета статті – висвітлити результати апробації авторської технології організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі з фізики, що доводять її ефективність.

Апробація авторської технології організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі з фізики була реалізована шляхом проведення пілотажного експерименту. Базою для нього були: Запорізький національний університет (ЗНУ), Комунальний заклад «Запорізький обласний центр науково-технічної творчості учнівської молоді «Грані» Запорізької обласної ради та деякі загальноосвітні заклади м. Запоріжжя і Запорізької області. Експериментальна група для проведення пілотажного експерименту була сформована з учнів – вихованців винахідницького гуртка вищезазначеного позашкільного навчального закладу (автор є

керівником гуртка). Цей гурток став своєрідним полігоном для апробації окремих елементів запропонованої технології. Практично всі гуртківці навчалися в Запоріжжі та Запорізькій області. Насамперед, це: Запорізький багатопрофільний лицей № 99; Запорізька гімназія № 28; Василівська гімназія «Сузір'я»; Пологівська гімназія «Основа»; Економіко-правничий коледж ЗНУ.

Водночас у роботі з учнями активну участь брали студенти фізичного факультету ЗНУ – проводили окремі заняття гуртка; працювали з учнями над створенням інноваційних продуктів, які учні потім представляли на всеукраїнських та міжнародних фізико-технічних конкурсах; виконували разом із учнями інноваційні проекти на базі навчально-наукової лабораторії енергоефективності та енергозбереження ЗНУ. Цей педагогічний досвід студенти мали змогу набувати під час педагогічної практики; у процесі виконання індивідуальних завдань з дисциплін, що передбачали акцентовану підготовку до інноваційної педагогічної діяльності; у процесі науково-дослідницької діяльності.

З метою перевірки ефективності авторської технології організації інноваційної діяльності учнів проведено якісний та кількісний аналіз освітніх результатів, досягнутих учнями – членами експериментальної групи. Цими результатами є: виступи учнів на всеукраїнських та міжнародних фізико-технічних конкурсах; творчі продукти (діючі моделі, макети, програмні засоби тощо), створені ними у процесі експериментального навчання; наукові публікації (зокрема, патенти на корисні моделі та статті). Вірогідність зроблених висновків підкріплюється тим, що учнівські освітні результати фіксувалися незалежними експертами. Ці результати розглянуто нижче.

Результати виступу учнів у міжнародних фізико-технічних конкурсах і виставках. У табл. 1 наведені результати участі учнів експериментальної групи в національних етапах *Intel ISEF* за п'ять навчальних років (з 2008/09 н. р. по 2012/13 н. р.) [6]. У табл. 2 систематизовано результати участі у міжнародних етапах конкурсів фізико-технічного спрямування.

Спостереження за подальшим навчанням та розвитком учнів, які брали участь у міжнародних конкурсах, дають змогу стверджувати, що такі масові заходи виявляють значний мотивуючий вплив на їх подальшу науково-дослідну діяльність у ВНЗ (уже як студентів). Окрім того, деякі з учнів активно залучаються до науково-організаційної діяльності: беруть участь у роботі юніорського журі, допомагають у проведенні національних етапів конкурсів тощо. Наступний приклад є показовим. П'ять років поспіль координатором конкурсу «*Intel-Техно Україна*» (національного етапу міжнародного конкурсу *Intel ISEF*) був фіналіст *Intel ISEF–2006* М. А. Дмитренко. А координатором конкурсу «*Intel-Еко Україна*» є фіналіст *Intel ISEF–2009* О. М. Оленев. Обидва координатори є колишніми учнями – членами нашої експериментальної групи.

Результати виступу учнів у всеукраїнських фізико-технічних конкурсах (всеукраїнські конкурси винахідницького спрямування). У цьому підпункті подамо результати участі учнів експериментальної групи у двох конкурсах: Всеукраїнському турнірі юних винахідників і раціоналізаторів (табл. 3) та Всеукраїнському конкурсі юних раціоналізаторів та винахідників «Природа – людина – виробництво – екологія» (табл. 4).

Наукові публікації учнів і студентів експериментальної групи. Ефективність технології організації інноваційної діяльності учнів з фізики засвідчується також створеними учнями експериментальної групи творчими продуктами (способи досягнення корисного ефекту та пристрої), окремі з яких підтверджені охоронними документами (зокрема, патентами на корисну модель) та оприлюднені в періодичних виданнях (табл. 5).

Таблиця 1

Виступ учнів експериментальної групи в національних етапах *Intel ISEF*

Навч. рік	Прізвище та ім'я учня	Назва розроблення	Конкурс (категорія)	Результат виступу
2008/ 2009	Олександр Оленев	Пристрій для вимірювання швидкості й напрямку вітру	<i>Intel-Еко Україна</i> (Фізика та астрономія)	I місце
2009/ 2010	Микола Копиловський, Валерія Коротченко, Вадим Терновой, Олексій Стреляев	Тепловий двигун із зовнішнім підводом теплоти для водометних суден	<i>Intel-Еко Україна</i> (Екологія та проблеми довкілля, енергозберігаючі технології)	III місце
2010/ 2011	Валерія Коротченко, Олексій Стреляев	Тепловий двигун із зовнішнім підводом теплоти, що працює за екологічно чистим та економічно вигідним циклом	<i>Intel-Техно Україна</i> (Інженерія)	III місце
	Еннан Умеров	Хвильова енергетична установка	<i>Intel-Еко Україна</i> (Інженерні науки)	I місце
2012/2013	Тимур Фараджев	Рідинна самоцентруюча опора	<i>Intel-Техно Україна</i> (Фізика)	III місце
2013/2014	Тимур Фараджев	Пристрій для примусової циркуляції теплоносія замкнутим контуром	<i>Intel-Техно Україна</i> (Фізика)	II місце

Таблиця 2

Виступ учнів експериментальної групи у міжнародних етапах конкурсів і виставок

Навч. рік	Прізвище та ім'я учня	Конкурс (категорія)	Результат виступу
2008/ 2009	Олександр Оленев	<i>Intel ISEF–2009</i> (травень 2009, м. Рено, штат Невада, США) (Фізика та астрономія)	III місце та перемоги у номінаціях
2009/ 2010	Вадим Терновой, Олексій Стреляєв	<i>I-SWEEP–2010</i> (м. Хьюстон, штат Техас, США) (Фізика)	Участь
2010/2011	Еннан Умеров	<i>Intel ISEF–2011</i> (травень 2011, м. Лос-Анджелес, штат Каліфорнія, США) (Інженерні науки)	IV (призове) місце
	Микола Копиловський, Валерія Коротченко	Міжнародний конкурс-виставка науково-дослідницьких робіт учнів «Ученые будущего» (м. Москва, Росія; організатори: Московський державний університет та корпорація Intel)	II місце
2011/2012	Микола Копиловський	Всеукраїнська виставка-конкурс пошуково-дослідницьких та конструкторських робіт з енергозбереження учнів МАН України (м. Київ)	I місце
	Ярослав Мусієнко, Денис Котов	Всеукраїнська науково-технічна виставка молодіжних інновацій та творчих проєктів «Майбутнє України» (м. Київ)	II місце
2012/2013	Вадим Терновой, Владислав Терновой	VIII Міжнародний Салон винаходів та нових технологій «Новий час» (м. Севастополь)	Золота медаль
		Міжнародна Варшавська виставка-ярмарок розробок винахідників та раціоналізаторів – 2012 (м. Варшава, Польща)	Золота медаль

Таблиця 3

Виступ команди Запорізької області «Грані-2» на XIII Всеукраїнському турнірі юних винахідників і раціоналізаторів (2010 р.)

Прізвище та ім'я члена команди	Клас	Результат виступу команди	
		Командна першість	Особиста першість
Владислав Терновой (капітан команди)	11	III місце	Владислав Терновой – почесна грамота за творчий підхід до розв'язання винахідницьких задач; Вадим Терновой – почесна грамота за творчий підхід до розв'язання винахідницьких задач; Валерія Коротченко – почесна грамота за майстерне ведення дискусії
Вадим Терновой	11		
Олексій Стреляєв	11		
Валерія Коротченко	11		

Таблиця 4

Виступи учнів у Всеукраїнському конкурсі юних раціоналізаторів та винахідників «Природа – людина – виробництво – екологія»

Навч. рік	Прізвище та ім'я учня	Назва розробки	Секція	Результат виступу
2008/ 2009	Олексій Стреляєв	Пристрій для використання енергії хитання деревоподібної рослини	Фізика	Перемога в номінації «за неординарну творчу розробку»
	Вікторія Лисікова	Лабораторні роботи з фізики із творчими завданнями	Фізика	Перемога в номінації «за високу прикладну спрямованість розробки»
2009/ 2010	Владислав Терновой	Оптичний звукознімач для струнних музичних інструментів	Фізика	Абсолютна перемога в секції
	Віктор Кутик	Демонстраційний магазин опорів	Фізика	Перемога в номінації «за високу прикладну спрямованість розробки»
	Микола Копиловський, Вадим Терновой	Тепловий двигун із зовнішнім підводом теплоти для водометних суден	Екологічно безпечні технології	Абсолютна перемога в секції
2010/ 2011	Денис Котов	Хвильова енергетична установка з гвинтовим перетворювачем енергії	Фізика	Абсолютна перемога в секції
	Андрій Тричев	Методика розрахунку зменшення теплових втрат внаслідок використання теплового екрана та металопластикових вікон	Фізика	Перемога в номінації «за високу прикладну спрямованість розробки»

Всеукраїнський конкурс-захист науково-дослідницьких робіт учнів – членів МАН України. Досвід підготовки учнів до всеукраїнських і міжнародних творчих конкурсів дає нам підстави виділити Всеукраїнський конкурс-захист науково-дослідницьких робіт учнів – членів МАН України як такий, що створює особливо сприятливі умови для організації інноваційного пошуку учнів. Результати участі учнів експериментальної групи в державних етапах цього конкурсу наведені в табл. 6.

У керівництві науково-дослідною роботою учнів активну участь брали студенти – майбутні вчителі фізики. Цю роботу вони мали нагоду виконувати або під час проходження педагогічної практики, або як складову частину індивідуальної роботи з дисципліни «Теорія і методика навчання фізики». До такої діяльності студенти залучалися лише за власним бажанням. Зазвичай за кожним із них закріплювався один-два учні. Роботи виконувалися у лабораторіях кафедри фізики та методики її викладання ЗНУ, а також на базі навчально-наукової лабораторії енергоефективності та енергозбереження.

Значна кількість учнів – призерів конкурсу, що підсилюється високим рівнем об’єктивності оцінювання їх виступів, є одним із показників ефективності авторської технології організації учнівської інноваційної діяльності зокрема та відповідної методичної системи підготовки вчителя фізики загалом. З метою обґрунтування значущості наведених кількісних показників проведено їх статистичний аналіз. Спочатку розглянемо його особливості за результатами обласного етапу конкурсу.

За період з 2008/09 н. р. по 2016/17 н. р. кількість виступів учнів з експериментальної групи в обласному етапі склала вибірку об’ємом $n = 50$. Із цих виступів 47 були відзначені дипломами I–III ступенів (рис. 1, а). Згідно з правилами проведення конкурсу на обласному та державному його етапах переможцями можуть стати (тобто отримати дипломи I–III ступенів) до половини учасників у кожній секції. Припустивши, що всі конкурсанти мають однаковий рівень підготовленості до участі в конкурсі, можна вважати, що ймовірність p події «учень став переможцем певного етапу конкурсу» є однаковою для кожного з них: $p = 0,5$.

Теоретичне середнє число переможців у вибірці об’ємом n (теоретична частота успіху) дорівнює $m_{\text{теор}} = \bar{m} = n \cdot p$. У нашому випадку $n = 50$, тому $m_{\text{теор}} = 50 \cdot 0,5 = 25$. За результатами ж обласних етапів конкурсу число учнів експериментальної групи, що стали переможцями (емпірична частота успіху), дорівнює $m_{\text{емп}} = 47$.

Виконання умови $m_{\text{емп}} > m_{\text{теор}}$ дає підстави для висунення нульової (H_0) та конкуруючої (H_1) гіпотез у такому формулюванні: H_0 : Перевищення кількості переможців у вибірці над їх теоретичним середнім числом є випадковим (статистично незначущим): $m_{\text{емп}} > m_{\text{теор}}$; H_1 : Перевищення кількості переможців у вибірці над їх теоретичним середнім числом не є випадковим (є статистично значущим): $m_{\text{емп}} > m_{\text{теор}}$.

Таблиця 5

Перелік патентів та наукових статей, співавторами яких є учні й студенти

Навч. рік	Назва винаходу або статті	Співавтори (учні або студенти)	Дані про патент або статтю
2008/ 2009	Демонстраційний магазин опорів	Павло Голубев, Андрій Попов, Ярослав Івашкевич	Патент України № 44726
	Анемометр	Олександр Оленєв	Патент України № 43782
	Пристрій для електрохімічного очищення промислових стічних вод від ціанідів та ароматичних вуглеводнів (фенолів)	Анастасія Голубенко	Хімічна промисловість України. 2009. № 3. С. 55–59.
2009/ 2010	Тепловий двигун із зовнішнім підводом теплоти	Микола Копиловський, Вадим Терновой, Владислав Терновой, Валерія Коротченко, Олексій Стреляєв	Патент України № 58209
	Хвильова енергетична установка	Вадим Терновой, Владислав Терновой, Ілля Ольховик, Еннан Умеров	Патент України № 59023
2012/ 2013	Хвильова енергетична установка	Денис Котов	Енергосбереження. 2012. № 9. С. 13–15.
	Хвильова енергетична установка	Вадим Терновой, Владислав Терновой	Винахідник і раціоналізатор «Наука і техніка». 2012. № 3 (114). С. 10–11.
2013/ 2014	Пристрій для демонстрації перетворення теплової енергії в механічну	Андрій Тричев, Денис Котов	Патент України № 78031
	Рідинна самоцентруюча опора	Тимур Фараджєв	Патент України № 82979
	Пристрій для демонстрації перетворення енергії	Денис Котов, Андрій Тричев	Патент України № 85622
	Система опалення	Тимур Фараджєв	Патент України № 91992

Таблиця 6

Виступи учнів на заключних (державних) етапах конференцій МАН

Навч. рік	Прізвище та ім'я учня, клас	Тема роботи	Секція	Місце
2008/2009	Олександр Оленев, 11	Пристрій для вимірювання швидкості й напрямку вітру	Електроніка та приладобудування	II
	Олексій Стреляєв, 9	Пристрій для використання енергії хитання деревоподібної рослини	Екологічно безпечні технології та ресурсозбереження	III
2009/2010	Дарина Рагімова, 11	Тепловий двигун із зовнішнім підводом теплоти для водометних суден	Машинобудування та робототехніка	I
2010/2011	Андрій Тричев, 9	Методика розрахунку економії теплової енергії внаслідок встановлення теплових екранів та металопластикових вікон на прикладі індивідуального господарства	Перспективні технології	III
	Денис Котов, 9	Хвильова енергетична установка з гвинтовим перетворювачем енергії	Машинобудування та робототехніка	III
2011/2012	Микита Турко, 10	Розрахунок зменшення втрат теплової енергії внаслідок використання теплових екранів	Екологічно безпечні технології та ресурсозбереження	II
	Денис Котов, 10	Хвильова енергетична установка для електропостачання світлосигнальних навігаційних пристроїв	Електроніка та приладобудування	II
	Андрій Тричев, 10	Пристрій для демонстрації перетворення теплової енергії на механічну	Перспективні технології	III
2012/2013	Денис Котов, 11	Пристрій для перетворення енергії хвиль на поверхні водоймищ та його застосування у техніці та в навчальному процесі з фізики	Екологічно безпечні технології та ресурсозбереження	II
	Андрій Тричев, 11	Пристрій для перетворення теплової енергії на механічну та його використання в системах опалення та демонстраційному експерименті з фізики	Науково-технічна творчість та винахідництво	III
2013/2014	Микола Капленко, 11	Установка «Китовий вус» для очищення стічних вод від нафтопродуктів	Екологічно безпечні технології та ресурсозбереження	I
	Тимур Фараджев, 11	Пристрій для примусової циркуляції теплоносія замкнутим контуром	Перспективні технології	II
	Данило Киричек, 11	Демонстраційний пристрій для експериментальної підтримки вивчення коливань	Електроніка та приладобудування	III

Для перевірки нульової гіпотези було використано *біноміальний критерій* [7, с. 177]. Він дає змогу з'ясувати, чи можна вважати статистично значущим перевищення емпіричної частоти цього ефекту над її теоретичним значенням. Критичне значення біноміального критерію для вибірки об'ємом $n = 50$ та ймовірності $p = 0,5$ дорівнює $t_{кр} = 32$ при рівні значущості $\alpha = 0,05$ [7, с. 339].

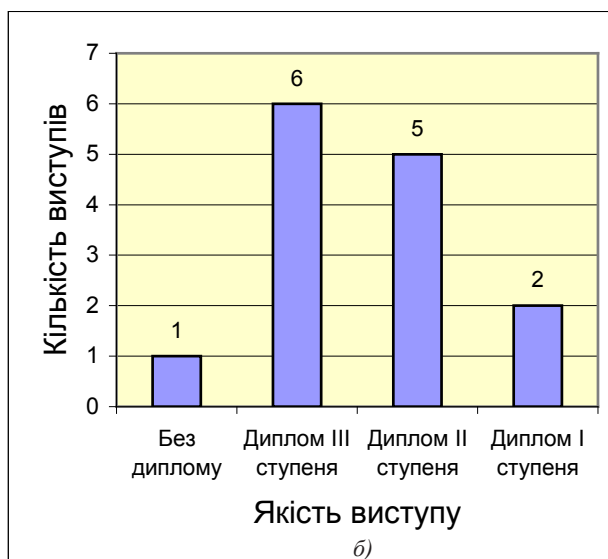
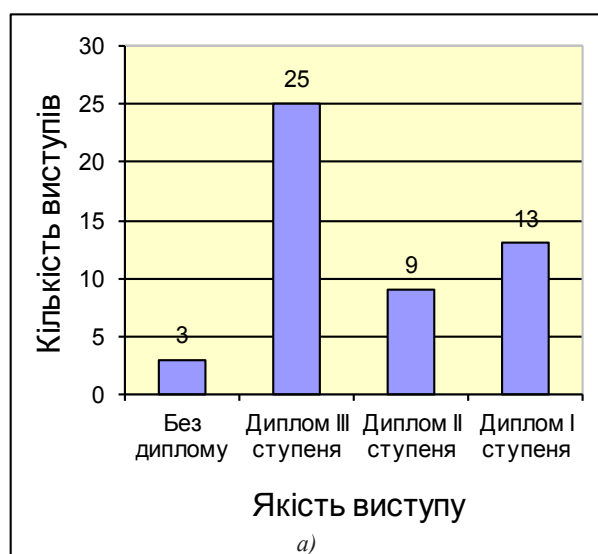


Рис. 1. Діаграми результатів виступу учнів в обласних (а) та державних (б) етапах Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів – членів МАН України (2008–2016 рр.)

Згідно з принципом перевірки статистичних гіпотез (за допомогою біноміального критерію) нульова гіпотеза відхиляється при рівні значущості α , якщо емпіричне значення критерію $m_{емп}$ перевищує його критичне значення $-m_{кр}$. Для досліджуваної вибірки $m_{емп} > m_{кр}$ при $\alpha = 0,05$. Тому нульову гіпотезу відхилено і прийнято конкуруючу.

– Статистичний аналіз результатів виступу учнів експериментальної групи на державних етапах Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів – членів МАН України було проведено за аналогічною методикою. Загальна кількість учасників державних етапів конкурсу від експериментальної групи (об'єм вибірки) складала $n = 14$. Із них стали переможцями (рис. 1, б) $m_{емп} = 13$. Формулювання гіпотез для цього випадку повністю збігається з наведеними вище. Критичне значення біноміального критерію (при $n = 14, p = 0,05$ та рівні значущості $\alpha = 0,05$) дорівнює $m_{кр} = 11$ [7, с. 338].

Отже, і в цьому випадку $m_{емп} > m_{кр}$, що дало змогу відхилити при рівні значущості $\alpha = 0,05$ нульову гіпотезу про випадковість досягнення учнями високих результатів на державних етапах конкурсу.

Проведений статистичний аналіз дає змогу зробити висновок про те, що високі результати виступу учнів з експериментальної групи на обласному та державному етапах Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів – членів МАН України не є випадковими, адже вони мали більш високий рівень підготовленості до конкурсу порівняно з іншими учнями.

Висновки. Освітні результати, здобуті учнями експериментальної групи під час пілотажного експерименту, вказують на дієвість авторської технології організації інноваційного пошуку учнів у навчальному процесі з фізики, а також дають підстави для висунення гіпотези про ефективність розробленої методичної системи підготовки майбутніх учителів до організації інноваційної діяльності учнів. Перевірку цієї гіпотези здійснено під час формувального етапу педагогічного експерименту.

Подальші дослідження ми пов'язуємо з вивченням особливостей дистанційної форми управління інноваційною діяльністю учнів у системі позаурочної роботи з фізики.

Використана література:

1. Крысанова О. А. Подготовка будущего учителя физики к инновационной методической деятельности в условиях реформирования образования : автореф. дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / О. А. Крысанова. – Москва, 2013. – 44 с.
2. Рустамова С. У. Инновационная деятельность педагогов в условиях современной школы / С. У. Рустамова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2013. – № 6. – С. 45 – 50.
3. Kharisova L. A. Analysis of the quality of innovative activity of the school by teaching staff / Larisa A. Kharisova // SHS Web of Conferences. 2016. Vol. 29. DOI: 10.1051/shsconf/2016 EEIA 2016 2 2901030.
4. Андреев А. М. Організаційно-педагогічні умови розвитку у майбутніх учителів фізики здатності до організації інноваційної діяльності учнів / А. М. Андреев // Збірник наукових праць «Педагогічні науки». – Херсон : ХДУ, 2017. – Випуск LXXVII (77). – Том 1. – С. 123–127.
5. Андреев А. М. Підготовка майбутнього вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі: [монографія] / А. М. Андреев. – Запоріжжя : Статус, 2018. – 380 с.
6. Андреев А. М. Міжнародні конкурси як важлива форма організації інноваційної діяльності учнів у системі позакласної роботи з фізики / А. М. Андреев // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2015. – Вип. 45 (98). – С. 303–312.
7. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 350 с.

References:

1. Krysanova O. A. Podgotovka budushhego uchitelja fiziki k innovacionnoj metodicheskoy dejatel'nosti v uslovijah reformirovanija obrazovanija : avtoref. diss. ... doktora ped. nauk : 13.00.02 / O. A. Krysanova. – Moskva, 2013. – 44 s.
2. Rustamova S. U. Innovacionnaja dejatel'nost' pedagogov v uslovijah sovremennoj shkoly / S. U. Rustamova // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. – 2013. – № 6. – S. 45 – 50.
3. Kharisova L. A. Analysis of the quality of innovative activity of the school by teaching staff / Larisa A. Kharisova // SHS Web of Conferences. 2016. Vol. 29. DOI: 10.1051/shsconf/2016 EEIA 2016 2 2901030.
4. Andrieiev A. M. Orhanizatsiino-pedahohichni umovy rozvytku u maibutnikh uchyteliv fizyky zdatnosti do orhanizatsii innovatsiinoi diialnosti uchniv / A. M. Andrieiev // Zbirnyk naukovykh prats "Pedahohichni nauky". – Kherson : KhDU, 2017. – Vypusk LXXVII (77). – Tom 1. – S. 123 – 127.
5. Andrieiev A. M. Pidhotovka maibutnoho vchytelia fizyky do orhanizatsii innovatsiinoi diialnosti uchniv u navchalnomu protsesi: [monohrafia] / A. M. Andrieiev. – Zaporizhzhia : Status, 2018. – 380 s.
6. Andrieiev A. M. Mizhnarodni konkursy yak vazhlyva forma orhanizatsii innovatsiinoi diialnosti uchniv u systemi pozaklasnoi roboty z fizyky / A. M. Andrieiev // Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh: zb. nauk. pr. / [redkol.: T. I. Sushchenko (holov. red.) ta in.]. – Zaporizhzhia : KPU, 2015. – Vyp. 45 (98). – S. 303 – 312.
7. Sidorenko E. V. Metody matematicheskoy obrabotki v psihologii / E. V. Sidorenko. – Sankt-Peterburg : Rech', 2006. – 350 s.

Андреев А. Н. Результаты внедрения технологии организации инновационной деятельности учащихся в процессе практической подготовки будущих учителей физики

В статье рассматривается проблема подготовки будущих учителей физики к организации инновационной деятельности учащихся в учебном процессе по физике. Приведены результаты апробации авторской технологии организации инновационной деятельности учащихся в учебном процессе по физике. Одним из показателей эффективности этой технологии в частности и соответствующей методической системы подготовки учителя физики в целом является значительное количество призеров международных и всеукраинских физико-технических конкурсов. С использованием биномиального критерия была отклонена гипотеза о случайности достижения учащимися высоких результатов на государственных и областных этапах Всеукраинского конкурса-защиты научно-исследовательских работ учащихся – членов Малой академии наук Украины. Это дало основание считать, что высокие результаты, достигнутые учащимися на этом конкурсе, не являются случайными. Эти и другие образовательные результаты указывают на действенность авторской технологии организации инновационного поиска учащихся в учебном процессе по физике.

Ключевые слова: будущий учитель физики, практическая подготовка, инновационная деятельность учащихся, технология организации инновационной деятельности учащихся, педагогический эксперимент, учебный процесс по физике, международные и всеукраинские физико-технические конкурсы, биномиальный критерий.

Andreev A. M. The results of the implementation of the technology of the organization of innovative activity of students in the practical training of future teachers of physics

The article deals with the problem of preparation of future teachers of physics to the organization of innovative activity of students. The results of approbation of author's technology of organizing the innovation activities of students in the learning process in physics are described. One measure of the effectiveness of this technology in particular and appropriate methodological training system of teachers of physics in general, there are a significant number of students – winners of international and all-Ukrainian physical-technical competitions. To justify the importance of quantitative indicators carried out their statistical analysis. This gave reason to conclude that the high results of the students of the experimental group in this competition are not random – they had a higher level of preparedness for the competition, compared to other students. Educational results, obtained by students in the experimental group during the pilot experiment, indicated the validity of the author's technology of the organization of innovative search students in the learning process in physics, as well as give the reasons for putting forward hypotheses about the efficiency of the developed methodical system of preparation of future teachers to the organization of innovative activity of students.

Key words: future teacher of physics, practical training, innovative activities of students technology innovation activities of students, pedagogical experiment, learning process in physics, international and all-Ukrainian physical-technical competitions, binomial test.

UDC 378.147

Batsurovska I. V.

PEDAGOGICAL ASPECTS OF IMPLEMENTATION OF MASSIVE OPEN DISTANCE COURSES IN UKRAINE

This paper investigates the features of the implementation, conduct, analysis and implementation of the use of massive open distance learning courses in Ukraine. The article deals with the main advantages and disadvantages of massive open distance learning courses, presents a comparative analysis of national and foreign scholars on the issue of implementation of open distance learning courses. The article outlines the basic course requirements. It contains an analysis of the current state of massive open distance learning courses use in higher educational institutions. The article presents a number of recommendations for the development of national education system towards democratization of higher education.

Key words: massive open distance learning courses, distance learning forms, self-education, e-learning, learning environment, educational activity, the latest technologies, prospect, interactivity.

Reflecting modern trends in education over the past decade, distance learning has become an integral phenomenon of educational and informational culture around the world. Practice of its implementation has opened up new prospects for spreading of knowledge and giving educational opportunities for millions of people and made an effective instrument of modernization of education systems to meet the new economic and sociocultural conditions. However, numerous studies conducted by western teachers showed that distance learning isn't inferior in quality than traditional one, and sometimes it is higher. In the national education the innovation processes related to distance education began much later, than in other countries and occur in very difficult conditions: socio-economic, political and ideological, which occasionally affect both the development of the education system and the general development of the country.

It should be noted, that the methods and techniques of distance learning are based on self-regulation of students' speed of learning activities, adjusting the direction of their future self-education and, most importantly, they are

based on distance learning forms of interaction. The average graduate is able to learn printed textbooks (textbooks, reading books, and methodical manuals) himself, because the methodology of working with these learning tools is introduced to him at school. Practical skills with applications are trained within a given school course “Fundamentals of Informatics”. The use of audio and video also does not cause any difficulties. However, the most problematic sector of practice in distance learning is the use of the new tools of computer communications. Secondary school is not yet able to master the methods of culture and ethics of online interaction, rules of conduct, business-writing skills, which is the exchange of electronic messages in distance learning system. Furthermore, from a psychological point of view the work in distance learning system requires considerable willpower, mental effort, perseverance, etc. There are still problems in the development of motivation for a large number of students and teachers: rejection of the absence of direct contact with the teacher; the insufficient level of information readiness (willingness to search, percept, study information using a variety of resources); monitoring of the effectiveness and quality of education, taking into account the psychological characteristics of students; lack of self-education skills and self-reflection skills required at all stages of distance learning, especially in the beginning.

So, we can say, that today the national system of distance learning is just forming. Taking into account the scale and complexity of distance learning as a phenomenon, a wide range of educational services, forms and models of organization for its implementation and building at a high-level we need to solve many difficult conceptual problems. Among others, the issue of quality of distance learning – one of the most controversial [2, p. 376].

The modern concept of lifelong education is particularly important. This is a response to a challenge that world throws us. It is the world where changes occur very quickly. For each person lifelong education has to become a process of forming and meeting his cognitive requests, spiritual needs, the development of skills in various educational institutions through various forms of education and by self-education, self-development. Lifelong education has evolved as a practice phenomenon and as a pedagogical concept. The idea was conceptually framed by well-known theorist of lifelong education P. Lenhandom on the UNESCO conference in 1965 [1, p. 15].

Purpose of the article. The object of study in this paper is a massive open distance learning courses (MOOC). The subject of the analysis are pedagogical aspects of the implementation of massive open distance learning courses. The subject of the analysis are methods and learning tools through massive open distance learning courses. The quality assurance of higher education belongs to the most urgent contemporary issues among many others problems of national education. It is related directly to Ukraine’s integration into the European educational space and, therefore, related to the problems of correspondence to European standards and criteria of quality of education and competitiveness of leading Ukrainian universities in European education market.

The basis for determining the nature of distance learning lies in the works of both foreign (H. Becker, W. J. Hasson and others) and Ukrainian researchers (V. Bykov, V. Kukharenko, B. Shunevych etc.). In national pedagogics J. Capska, A. Lynenko, J. Pastyr, O. Yaroshenko and others investigate the problem of willingness. However, the readiness of students for such individualized process of acquiring knowledge, skills and methods of human cognitive activity, which is, mainly, occurs through mediated interactions educational process participants, which are distant from each other in a specialized environment that operates on the basis of modern psycho-pedagogical, information and communication technologies are remained aside. In the distant form of education the role and requirements of teachers and students are changing. Many teachers and parents do not know the specifics of distantly organized training. This results in students’ ignorance [5, p. 123].

We understand the open distance learning as a system that provides active communication between teacher and student with the use of modern technologies and multimedia. Its purpose is to provide educational services with the help of teaching modern information and communication technologies for specific educational or educational levels in accordance with state educational standards; training programs for citizens to enter the educational institution, training foreigners and qualification extension [4, p. 212]. Distance learning, by A. Andreev’s definition, is a form of education and at the same time a set of educational technologies for the delivery of the bulk of the studied material to students; interact students and teachers in the process of learning, providing students opportunities for the self-study of the material as well as in the process of studying [4, p. 67].

The use of massive open distance learning courses is widely used in foreign teaching practice. The basis of this trend is the work of Stephen Jones and George Siemens (connectionism theorists). Results of these courses can be found in the publications of other authors. On the territory of the CIS countries relevant studies and similar courses were not observed. However, there was an attempt to hold such open courses in 2011 in Ukraine. The initiator of the first event “e-learning strategy in the organization” was Professor V. Kuharenko. V. Kuharenko and co-author of this publication held the second course “Social Services in distance learning”. Researchers highlight the following advantages and disadvantages of massive open distance learning courses (MOOC):

Advantages:

1. The possibility of such a course in any conditions, where there is available communication (Internet or a local connection, for example, Wi-Fi).
2. Possibility of course in any language (including the basic language of your intended audience).
3. Ability to use any on-line tools that are relevant to your intended audience or participants have already used them in daily and professional activities.
4. The possibility of transcending time zones and physical boundaries.

5. The possibility of such a rapid organization of such course that is equal to the speed of post about its beginning.
6. Education occurs in setting that is more informal.
7. Content can be open to all.
8. Training is provided due to informal knowledge created in the course through the exchange of information and experience between its members.
9. Possibility to use these courses as well as in a corporate and in the academic sector.
10. Possibility of creation their own personal learning environment and own personal learning network with the help of participants of the course.
11. Possibility to improve participants' skills for lifelong learning, because these courses force them to improve and develop.
12. At the end of the course information is not removed. These created educational networks are more stable.

Disadvantages:

1. Randomness and a large amount of information.
2. Education in MOOC requires computer skills.
3. Each participant determines his educational goals and self-regulates his activities.
4. Each participant builds his own trajectory in the course [6, p. 279].

Methods of research: analysis, synthesis, generalization.

The most famous example of Ukrainian MOOC is "Online University" platform. It is the first project in Ukrainian massive online courses created by Kyiv National Taras Shevchenko University. "Brend-Management" is the current course organized there. Taking into account all predictions about MOOC given by the US and the UK, we can distinguish the following positive aspects of courses:

First, massive online courses attract talented speakers and entrepreneurs willing to share their knowledge and experiences with students from all over the world completely free. At the same time, instructors cannot provide individual control of each student. Due to the lack of control about 90% of students, who enrolled in MOOC, drop out.

Next risk is reducing the profit and the number of working places in traditional schools, if the rate of MOOC will be counted as academic credits. It seems that teaching online classes cannot displace a university education in the near future. It may seem that MOOC courses solve the problem of insufficient financing of higher education, but it is not so. Many of those, who signed up for online learning, have a degree and they use distance learning course as a hobby. On the other hand, the situation can change, if the MOOC will be included into the academic course as a complementary resource. Hampson-Jones offers to make the course MOOC paid as part of obtaining degree. At the end of the free part in order to update and enroll the course in diploma one will have to pay a fee. One can continue learning both online and in campus. Professor Bean argues that there will not be university credits awarded at the courses "Future Learn". This platform will always be outside the university standard [1, p. 321].

MOOC can be useful for the students as the possibility to test different educational programs. Also online course can be useful to those, who have linked his professional career with some industry and want to improve their knowledge in a particular field. MOOC is certainly useful for self-esteem improvement: he, who passed through online learning, is able to do something that 90% of the registered are unable.

Today distance learning in school is implemented at the level of experimentation. According to the order of Ministry of Education and Science (29.12.2009 № 1231) Department of research and design of learning environment IITZN Pedagogical Sciences of Ukraine an experiment in distance learning for students was conducted (Project Supervisor – PhD Yuri Nikolaevich Bohachkov) from March 1, 2009 to September 30, 2011. Kyiv schools and other schools from different regions of Ukraine took part in the project. Conceptual statements of the experiment and the obtained results allow to optimize the process of implementing distance learning in general education in Ukraine [3, p. 155].

In my opinion, there is interesting on-line system "Getting knowledge" (<http://disted.edu.vn.ua/>) for remote learning support in schools, lyceums, gymnasiums in Ukraine. This educational online resource was created by Vinnitsa city center of students' distance learning and the Agency of Information and Communication Technologies, which operates in the physic-mathematical Vinnitsa school №17. The site is a part of the information-educational environment in which the creators dream "load" the whole educational process in physic-mathematical Vinnitsa school №17, and then – in all schools in the region, and further – in whole Ukraine. This online resource offers students distance learning courses, consultations and lessons. The portal is open to all users interested in this field and to potential authors of courses. Each new course passes expert assessment and requires from authors really a high professional level.

Implementation of the elements of distance learning in school requires from teachers educational activities with the use of new technologies, testing and implementation of new learning techniques. The introduction of distance learning is impossible without the use of ICT as a tool that helps to expand opportunities for both students and teachers, and to make a decisive impact on the process of changing and improving education. The use of advanced ICT changes the role of the teacher, encourages them to the introduction of new teaching methods and approaches in preparation for the lesson. Such qualities as the ability to apply innovative ways to use the computer and the opportunities it provides, a high level of technical literacy enhancement and new knowledge are quite important for

development of the cognitive activity. Teachers should master the techniques and DL technologies at the professional level, become tutors, and to pass the necessary training and education for this purpose. You can pass courses for tutors (teachers in distance learning) in “Remote Academy”. It is important for teacher to acquire skills to design his own course and to be able to organize distance learning. Today massive online courses – only convenient and accessible form of gaining knowledge or extension qualification. But this form of education is developing rapidly. Tomorrow school graduate may ask: If I can get a better university diploma for a little money, why should I enter a less prestigious one? This is a threat to Ukrainian universities in regions. Therefore, our universities must act quickly in order to compete with the best institutions worldwide. By the way, even leading American, European universities are concerned about the rapid development of online education. Here is an example: “There is a very strong Georgia Institute of Technology in the USA. A few months ago, it offered the world’s first master’s program in computer science, based on online courses. They plan to provide education for ten thousand people at the same time within this program. Due to the online format of this program, to obtain Master’s Degree will cost seven times cheaper than usual one” [4, p.152]. Of course, not all knowledge can be passed “virtually”. Individual approach and work in research laboratories are required for many specialties. What about technical universities? Do they have to refuse to new forms and methods in education? Massive online courses are only one of great variety of education forms. Today they work out blended format, or as they called “hybrid” courses. For example, Massachusetts Technological University (one of the best polytechnic universities in the world) offers the online circuitry course for various universities in the US. These lectures are very similar in all universities. Americans decided not to repeat the same thing. This is principle opportunity to improve the quality of education in the country! Education will benefit, if the best professors read online lectures and teachers work directly with students.

Lack of budget funding is not only Ukrainian problem. It exists in the universities in many countries. However, the “cry” for lack of money is not accepted in the world. Respect those, who are trying to solve the problem. In California (USA), for example, lack of funding has led to a decrease in the number of “budget places”. As a result, there was a huge virtual “queue” of those, who want to get an education [7, p. 195].

Experts claim that online education spreads faster than any other technology in history. Currently, experimental projects turn into “chain” of related courses. Recently, the head of the project EdX Anand Agarwal said: “the issue of obtaining diplomas in online education will be decided during the year”. Kyiv National University also will not stand aside. In the nearest future, they will develop courses in law, political science and computer science. We have some reasons for optimistic future in the “education revolution” in Ukraine. The most fundamental one is that people understand the importance of education and new knowledge” [7, p. 246]

Conclusions. The problem of quality of massive open distance courses is extremely important. The massive open distance course must correspond to the main didactic principles. They include scientific content, availability, systematic presentation of educational material, adaptability, visibility, connection with practice, completeness (integrity), interactive, self-consciousness, the development of intellectual capacity and so on. Ergonomic quality is one of the requirements for distance learning courses. Requirements for color characteristics, spatial placement of information on the screen, sound, alphanumeric symbols and signs requirements, requirements of dialogue etc. are worth mentioning [3, p. 315]. Undoubtedly, the development of massive open distance courses must attract leading scientists of the country, qualified scientists, educators, psychologists and programmers. It is necessary that all courses have to pass specific certification.

We believe that only this approach to distance education in the near future will make it versatile, efficient, cost-effective and affordable, will reveal and realize all its potential opportunities for the development of national education system towards democratization of higher education.

Bibliography:

1. Вымятнин В. М. Информационно-технологическая поддержка DL // Открытое и дистанционное обучение. – 2000.
2. Волкова Н. П. Педагогіка. – Киев : Тип. Центр «Академія», 2002. – 576 с.
3. Гороховський О. І. Методологічні аспекти навчальних матеріалів для дистанційного навчання. – Київ, 2007. – 543 с.
4. Луговой Н. Н., Любчак В. А., Собаева Е. В. Подразделение интерактивной познавательной деятельности в системе дистанционного обучения // Образование и виртуальность. – 2003. Сборник научных трудов. – Выпуск 7. – Харьков : УАДО ХНУРЭ, 2003. – С. 296–299.
5. Малінко О. Дистанційна освіта: організаційна структура, психологічні, освітні фонди, фінансування та керуючий директор // Школи, ліцеї та гімназії. – 2002. – № 6. – С. 38–45.
6. Стефаненко П. В. Дистанційне навчання у вищій школі. – Донецьк, Донецький національний технічний університет, 2002. – 400 с.
7. Тронів В. А. Інформаційна комунікація Педагогічна технологія: Керівництво. – Київ : Освіта, 2008. – 327 с.
8. Трохименко В. Дистанційне навчання викладацького складу: досвід та проблеми // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – С. 29–32.

References:

1. Vymyatnin V. M. Informational-technological support of DL // Open and distance education. – 2000.
2. Volkova N. P. Pedagogy. – Kyiv : Type. Center “Academy”, 2002. – 576 p.
3. Gorokhovskiy O. I. Methodological aspects of teaching materials for distance learning. – Kyiv, 2007. – 543 p.

4. Lugovoy N. N., Lyubchak V. A., Sobaeva E. V. The unit of interactive cognitive activity in distance learning system // Education and Virtuality. – 2003. Collection of scientific works. – Issue 7. – Kharkiv : UADO KNURE, 2003. – S. 296–299.
5. Malinko A. Distance education: organizational structure, psychological, educational foundations, funding and managing director // Schools, lyceums and gymnasiums. – 2002. – № 6. – P. 38–45.
6. Stefanenko P. V. Distance learning in higher education. – Donetsk, Donetsk National Technical University, 2002. – 400 p.
7. Trojnov V. A. Information Communication Pedagogical Technology: Manual. – Kyiv : Education, 2008. – 327 p.
8. Trokhymenko V. Distance Learning of teaching staff: experience and problems // Postgraduate education in Ukraine. – 2004. – P. 29–32.

Бацуровська І. В. Педагогічні аспекти реалізації масових відкритих дистанційних курсів в Україні

У цій статті досліджуються особливості реалізації, проведення, аналіз стану та використання масових відкритих дистанційних курсів в Україні. У статті розглянуто основні переваги та недоліки масових відкритих дистанційних курсів, представлено порівняльний аналіз напрацювання вітчизняних та закордонних учених щодо впровадження відкритих дистанційних курсів, визначено основні вимоги до дистанційних курсів. Стаття містить аналіз поточного стану використання масових відкритих курсів дистанційного навчання у вищих навчальних закладах. У статті надано низку рекомендацій для розвитку національної системи освіти, що сприяє демократизації вищої освіти.

Ключові слова: масові відкриті дистанційні курси, дистанційні форми, самоосвіта, e-learning, навчальне середовище, освітня діяльність, новітні технології, перспектива, інтерактивність.

Бацуровская И. В. Педагогические аспекты реализации массовых открытых дистанционных курсов в Украине

В данной статье исследуются особенности реализации, проведения, анализ состояния и внедрения массовых открытых дистанционных курсов в Украине. В статье рассмотрены основные преимущества и недостатки массовых открытых дистанционных курсов, представлен сравнительный анализ наработок отечественных и зарубежных ученых по внедрению открытых дистанционных курсов, определены основные требования к дистанционным курсам. Статья содержит анализ текущего состояния использования массовых открытых курсов дистанционного обучения в высших учебных заведениях. Статья представляет собой ряд рекомендаций для развития национальной системы образования, способствует демократизации высшего образования.

Ключевые слова: массовые открытые дистанционные курсы, дистанционные формы, самообразование, e-learning, учебная среда, образовательная деятельность, новейшие технологии, перспектива, интерактивность.

УДК 37.036

Блудова Ю. О.

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ
ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ
ЗАСОБАМИ РЕГІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОЇ СПАДЩИНИ**

В умовах оновлення школи зростає роль і значення художньо-естетичного виховання як засобу формування духовного світу, естетичних ідеалів молоді, мета якого – всебічний розвиток особистості з високим національним культурним потенціалом, розвиненим почуттям прекрасного. Фундаментом художньо-естетичного виховання має стати регіональна культурна спадщина, скарби народнописенної, поетичної, декоративно-прикладної творчості, художніх ремесел тощо.

Створено модель організаційно-методичної системи виховання художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку, яка містить такі блоки: цільовий (представлений метою та завданнями); теоретико-методологічний (містить підходи та принципи); змістовно-технологічний (форми, методи, засоби роботи, педагогічні умови); критеріально-результативний (складається з компонентів, критеріїв, рівнів сформованості художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку та передбачуваного результату).

Передбачуваний результат побудови моделі організаційно-педагогічної системи – підвищення рівня сформованості художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: художньо-естетичний смак, регіон, культурно-історична спадщина, формування художньо-естетичного смаку, молодший шкільний вік, організаційно-педагогічна модель формування художньо-естетичного смаку, зміст, форми і методи формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку.

Сучасний етап розвитку теорії та практики естетичного виховання та формування художньо-естетичного смаку в Україні характеризується пошуком відповіді на низку актуальних питань, пов'язаних з проблемою особистості, розвитком її потенційних сил і можливостей, формуванням системи духовних цінностей, на які б вона могла спиратися у повсякденному житті, навчанні, праці, спілкуванні, творчості.

Складна ситуація у питанні виховання дітей молодшого шкільного віку вимагає консолідованих дій з боку суспільства, сім'ї і школи, налагодження конструктивного діалогу, який би дав змогу вийти на якісно

вищий рівень організації виховного впливу. Усвідомлення цього спонукає до постановки питань, від вирішення яких суттєво може бути поліпшена ситуація в системі виховання [2].

Необхідно створити цілісну систему виховання учнів, максимальне входження національно-народного елементу в повсякденну духовність молодших школярів, визначити художньо-естетичні пріоритети в галузі національного виховання, виробити міждисциплінарні підходи до проблеми художньої культури з обґрунтуванням методологічних орієнтирів [6].

Формування художньо-естетичного смаку розглядається як процес не миттєвий, а тривалий. Аналіз спеціальної літератури з проблеми дослідження показав, що в науці смак розглядався як категоріальна сторона естетики, естетичної свідомості, а також як складник естетичної культури в цілому [8]. Однак мало досліджувався процес формування художньо-естетичного смаку саме у дітей молодшого шкільного віку.

Основними причинами, що ускладнюють процес формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку є відсутність створеної науково обґрунтованої моделі формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку засобами регіональної культурно-історичної спадщини.

Мета статті полягає у створенні моделі формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку засобами регіональної культурно-історичної спадщини.

Моделювання – засіб, який пропонується педагогічною наукою для розуміння та прогнозування складних педагогічних явищ і дає можливість з'ясувати негативні наслідки й ліквідувати або послабити їх, цілісно вивчити процес, даючи можливість простежити зв'язок між елементами, тому необхідним є об'єктивно зумовлений вибір форми та структурного складу моделі [1].

Модель формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку в цілісному освітньому процесі загальноосвітнього навчального закладу представлена як система, складниками якої є функціонально пов'язані між собою структурні компоненти, які забезпечують ефективність формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку. Теоретична модель формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку в освітньому процесі початкової школи базується на принципі цілісності, де система як ціле превалює над своїми елементами.

Теоретична модель формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку засобами регіональної культурно-історичної спадщини включає чотири блоки (рис. 1): цільовий; теоретико-методологічний; змістовно-технологічний; критеріально-результативний.

Розглянемо більш детально структурні блоки теоретичної моделі.

Цільовий блок представлено метою та завданнями формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку.

У своїй роботі ми спираємось на такі нормативні документи, як Закон України «Про освіту» (1996), Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1994), Державний стандарт початкової загальної освіти (2011), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2002), Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді (2015), Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах (2004), Комплексна програма художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах (2008), а також наукові дослідження українських і зарубіжних педагогів-дослідників.

Мета художньо-естетичного виховання сформульована в Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах і полягає в тому, щоб у процесі сприймання, інтерпретації творів мистецтва і практичної художньо-творчої діяльності формувати в учнів особистісно-ціннісне ставлення до дійсності та мистецтва, розвивати естетичну свідомість, загальнокультурну і художню компетентність, здатність до самореалізації, потребу в духовному самовдосконаленні [5].

Спіраючись на мету художньо-естетичного виховання, перед собою ми поставили конкретну мету: виховання естетично розвиненої особистості з високим національним культурним потенціалом, розвиненим почуттям прекрасного, художньо-естетичним смаком.

Зростання національної самосвідомості, що характеризує наше суспільство на сучасному етапі, гостро ставить проблему виховання дітей та молоді засобами національної культури і, насамперед, надбаннями регіональної культурно-історичної спадщини, яка є першим кроком перед опануванням багатствами світової культури, загальнолюдських духовних цінностей та формуванням художньо-естетичного смаку. Важливість звернення до надбань регіональної культурно-історичної спадщини визначається не тільки соціальним значенням, але і її національною зумовленістю: через залучення дітей до фольклору, декоративно-прикладного мистецтва, народних традицій народ продовжує себе, генерує свій дух, характер, психологію. Тому таке природне прагнення кожного народу до збереження і відродження своєї культури.

Теоретико-методологічний блок містить методологічні підходи (особистісно орієнтований, діяльнісний, акмеологічний, аксіологічний, компетентнісний, інтегративний) та принципи (гуманізації та демократизації освітнього процесу; активності, самоактивності й саморегуляції; системності; комплексності й міждисциплінарної інтегрованості; наступності та безперервності; цілеспрямованості; культуровідповідності; народності та етнічності; природовідповідності; індивідуальності та диференціальності; креативності; єдності виховання та життєдіяльності; виховання особистості в колективі; полісуб'єктного підходу; фасилітації;

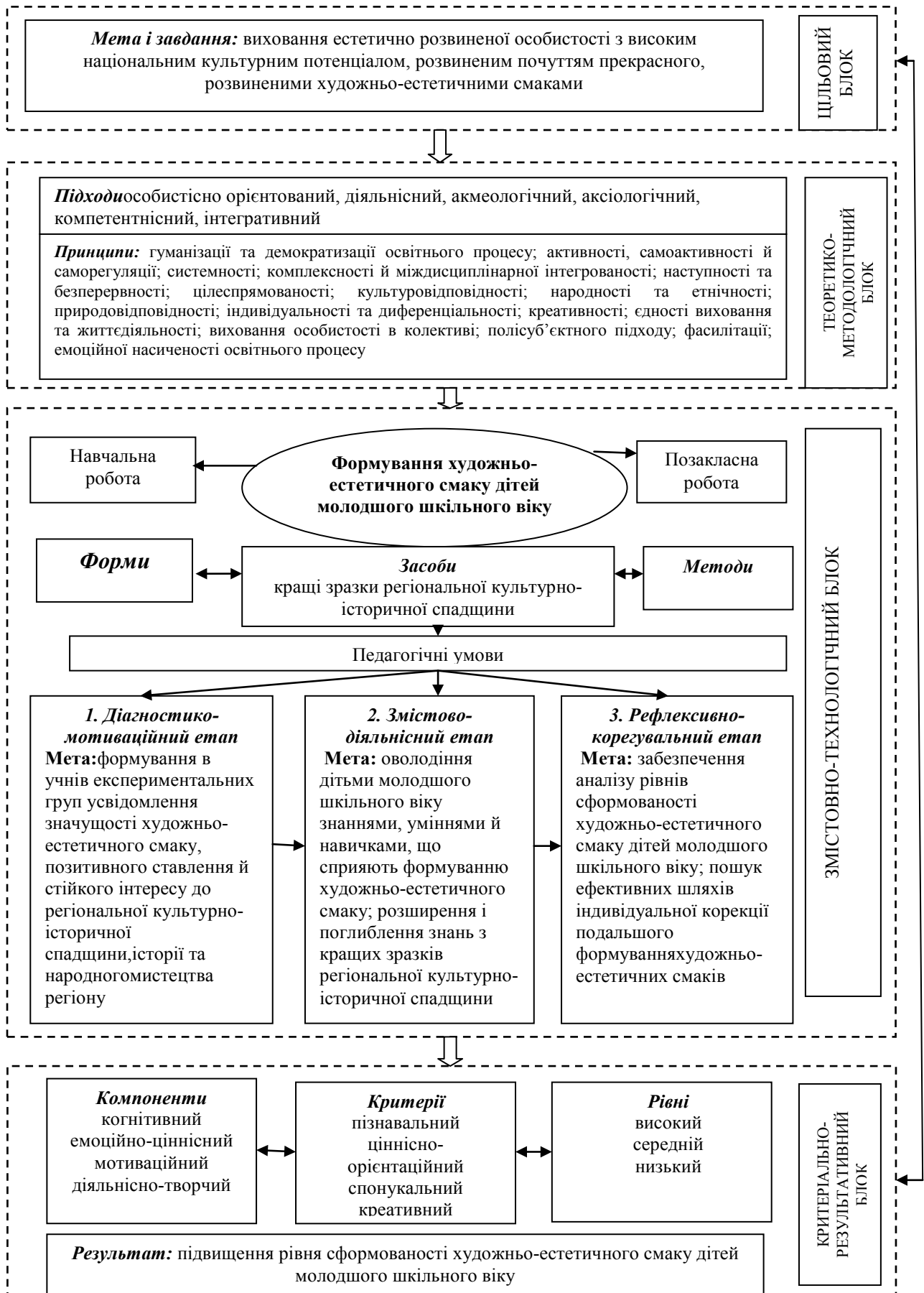


Рис. 1. Організаційно-педагогічна модель формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку засобами регіональної культурно-історичної спадщини

емоційної насиченості освітнього процесу) функціонування цілісної системи формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку.

Наступний *змістовно-технологічний блок* спрямований на реалізацію змісту завдань формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку в освітньому процесі початкової школи. Він містить методи виховання як педагогічний інструментарій взаємодії з молодшими школярами, форми виховної роботи та засоби виховного впливу на дітей молодшого шкільного віку.

Змістом моделі є сукупність знань, практичних умінь і навичок; розвиток творчих здібностей та креативності в освітньому процесі початкової школи як під час навчальної роботи, так і в позакласній роботі.

Під час наукового пошуку виявлено, що сучасні загальноосвітні навчальні заклади мають значний досвід застосування традиційних методів в освітньому процесі. Вони дають змогу донести необхідну інформацію, акцентувати увагу учнів на ключових аспектах теми, ознайомити з різними концепціями та підходами до проблеми, зробити загальні висновки, проводити паралелі з регіональними традиціями та звичаями Харківщини.

Проте традиційні методи не завжди орієнтовані на активну творчість учнів, на їх самостійне і спільне прийняття рішень. Тому пошук учителів-практиків спирається на досягнення психолого-педагогічної науки, яка потребує, щоб методи навчання забезпечували оволодіння школярами змісту освіти. Отож постає необхідність застосування інтерактивних методів навчання задля того, щоб освітній процес відбувався за умов постійної активної взаємодії учнів. Це і співнавчання, взаємонавчання, де й учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують із приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Це ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, стимулює творчість, ініціативу, самостійне та критичне мислення [4, с. 5–7].

Не менш важливою є організація позакласної діяльності. Тут можна застосовувати такі форми та методи, як тематичні предметні тижні, творчі зустрічі з діячами культури та мистецтва Харківщини, екскурсії та експедиції краєзнавчого та етнографічного спрямування тощо.

Екскурсії виступають ефективним виховним заходом як у громадському, так і в особистісному розвитку учнів, дають великий простір для прояву їх самодіяльності. Екскурсії також дають гарний матеріал для розвитку в учнів здатності сприйняття краси природи. Звичайно, надати таке направлення може лише той, хто сам має здатність відчувати красу та переживати прекрасні емоції, тобто екскурсії завжди передбачають педагогічне керівництво. Найявність педагогічного керівництва під час екскурсії дає змогу здійснювати тісний взаємозв'язок навчання з життям, з практикою виховання [7].

Належну увагу слід приділяти також діяльності творчих гуртків різного спрямування, мистецьких організацій. Співпраця з ними, з одного боку, дає можливість дітям отримати безпосередній досвід вивчення надбань регіональної культурно-історичної спадщини, а з іншого – долучити їх до проведення різноманітних заходів, зокрема етнографічної та народознавчої тематики.

Художньо-естетичний смак дітей молодшого шкільного віку формується за умов участі у повсякденному житті їх навчального закладу, спільноти, громади, батьків, особливо у різноманітних заходах, на яких представлені надбання регіональної культурно-історичної спадщини, традиції тощо. Для ефективності виховного процесу спільна діяльність учителів, громадських організацій і сім'ї є невід'ємною умовою. Виховання дітей молодшого шкільного віку вимагає, щоб усі особи, організації, суспільні інститути, причетні до цього процесу, діяли разом, висували вихованцям узгоджені вимоги, доповнюючи і зміцнюючи педагогічний вплив [3].

Наведені вище форми та методи освіти і виховання покликані формувати в особистості когнітивні й поведінкові норми, що включають уміння міркувати, аналізувати, ставити запитання, шукати власні відповіді, критично і всебічно розглядати проблему, робити власні висновки, брати участь у суспільному житті тощо.

Основними засобами формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку, які використовувались в освітньому процесі, були кращі зразки регіональної культурно-історичної спадщини.

У процесі дослідження нами зроблені припущення, що процес формування художньо-естетичного смаку молодших школярів засобами регіональної культурно-історичної спадщини здійснюватиметься більш ефективно за таких педагогічних умов:

– підвищення художньо-естетичної культури вчителів, керівників гуртків загальноосвітніх навчальних закладів та застосування отриманих знань кращих зразків культурно-історичної спадщини регіону для поліпшення процесу формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку;

– збагачення змісту освітнього процесу початкової школи кращими зразками народного мистецтва, надбаннями регіональної культурно-історичної спадщини;

– інтеграції естетичних знань у сферу діяльності молодших школярів, залучення учнів до активного самостійного оцінювання творів народного мистецтва на умовах усвідомленого художнього образу та набуття ними власного досвіду створення художнього образу в художньо-естетичній діяльності.

Етапами організаційно-педагогічної моделі формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку засобами регіональної культурно-історичної спадщини визначено: діагностико-мотиваційний, змістово-діяльнісний та рефлексивно-корегувальний.

Креативно-результативний блок організаційно-педагогічної моделі формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку містить: емоційно-ціннісний компонент (включає естетичне сприйняття, естетичні почуття, естетичні переживання, естетичну насолоду); мотиваційний компонент (містить естетичні інтереси й потреби особистості); когнітивний компонент (показником є інтелектуальний розвиток, естетичний досвід, погляди й уявлення особистості) та діяльнісно-творчий компонент (відображає готовність особистості до творчої діяльності та її художньо-творчі вміння).

Відповідно до компонентів (емоційно-ціннісний, мотиваційний, когнітивний та діяльнісно-творчий) нами були виділені такі критерії: пізнавальний, ціннісно-орієнтаційний, спонукальний, креативний.

Рівнями сформованості художньо-естетичного смаку визначено високий, середній, низький. Основним складником цього блоку є передбачуваний результат: підвищення рівня сформованості художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку.

Висновки. Отже, підсумовуючи вищезазначене, стверджуємо, що побудована модель є цілісною системою, яка складається з наступних блоків: цільового, теоретико-методологічного, змістовно-технологічного та критеріально-результативного. Блоки перебувають у тісному взаємозв'язку й спрямовані на забезпечення реалізації поставлених завдань. А запровадження в освітній процес початкової школи розробленої організаційно-педагогічної моделі сприятиме формуванню художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку.

Використана література:

1. Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования / А. Н. Дахин. – Москва : НИИ школьных технологий, 2009. – С. 98
2. Естетичне виховання учнів засобами етнохудожньої творчості: [метод. посіб.] / С. П. Абрамов, Н. М. Алтипіна, Е. П. Антонович [та ін.] – Херсон: Гринь, 2012. – 148 с.
3. Зайченко І. В. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл.. 2-е вид. – Київ : Освіта України, 2008. – 528 с.
4. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи / упоряд. О. В. Стебна. – Харків : Основа, 2006. – 176 с. (Б-ка журн. «Почат. навчання»; Вип. 4(16)).
5. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах: додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 25.02.2004 № 151/11. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uazakon.com/document/fpart77/idx77597.htm> (дата звернення: 19.05.2015).
6. Литвин-Кіндратюк С. Д., Білавич Г. В. Формування художньо-естетичної культури школярів засобами народознавства / АПН України; Наук.-метод. центр «Українська етнопедagogіка і народознавство»; Прикарпат. ун-т імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ : Плай, 1998. – 120 с.
7. Никитюк Л. В. Загальний розвиток дитини засобами природничих екскурсій (історичний аспект). Теорія та методика навчання та виховання: зб. наук. праць / Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди; / за заг. ред. А. В. Троцько. – Харків, 2011. – Вип. 29. – С. 93–100.
8. Стрілько В. В. Формування естетичних смаків старшокласників у роботі загальноосвітньої школи. – Харків : Колегіум, 2011. – 252 с.

References:

1. Dahin A. N. (2009) Modelirovanie kompetentnosti uchastnikov otkrytogo obrazovaniya [Modeling competency of participants in open education]. – Moscow. NII shkolnyih tehnologiy. – S. 98. [in Russian]
2. Estetichne vihovannya uchniv zasobami etnohudozhnoyi tvorchosti [Aesthetic education of students by means of ethno-artistic creativity]: metod. posib. / S.P. Abramov, N.M. AltipIna, E.P. Antonovich ta in. – Herson: Grin', 2012. – 148 s. [in Ukrainian]
3. Zaychenko I. V. (2008) Pedagogika [Pedagogy]: [navch. posib. dlya stud. visch. ped. navch. zakl]. 2-e vid. – Kyiv : Osvita Ukrayini, 2008. – 528 s. [in Ukrainian]
4. Interaktivni metody navchannya v praktitsi roboti pochatkovoyi shkoli [Interactive teaching methods in the practice of elementary school work] / uporyad. O. V. Stebna. – Harkiv : Osнова, 2006. – 176 s. (B-ka zhurn. "Pochat.Navchannya"; Vip. 4(16). [in Ukrainian]
5. Kontsepsiya hudozhno-estetichnogo vihovannya uchniv u zagalnoosvitnih navchalnih zakladah [Concept of artistic and aesthetic education of pupils in general educational institutions]: dodatok do nakazu Ministerstva osviti i nauki Ukrayini vid 25.02.2004 № 151/11. Mode of access: <http://uazakon.com/document/fpart77/idx77597.htm>(data zvernennya: 19.05.2015). [in Ukrainian]
6. Litvin-Kindratiuk S. D., Bilavich G. V. (1998) Formuvannya hudozhno-estetichnoyi kulturi shkolyariv zasobami narodoznavstva [Formation of artistic and aesthetic culture of pupils by means of ethnography] / APN Ukrayini; Nauk.-metod. tsentr "Ukrayinska etnopedagogika i narodoznavstvo"; Prikarpat. un-timeni Vasilya Stefanyka. – Ivano-Frankivsk : Play, 1998. – 120 s. [in Ukrainian]
7. Nikityuk L. V. (2011) Zagalnyy rozvitok ditini zasobami prirrodnichih ekskursiy (istorichniy aspekt) [General development of the child by means of natural excursions (historical aspect)]. Teoriya ta metodika navchannya ta vihovannya: zb. nauk. prats / Harkiv. nats. ped. un-timeni G. S. Skovorodi; / za zag. red. A. V. Trotsko. – Harkiv, 2011. Vip. 29. – S. 93–100. [in Ukrainian]
8. Strilko V. V. (2011) Formuvannya estetichnih smakiv starshoklasnikov u roboti zagalnoosvitnoyi shkoli [Formation of aesthetic tastes of senior pupils in the work of a secondary school]. – Harkiv : Kolegium. – 252 s. [in Ukrainian]

Блудова Ю. А. Организационно-педагогическая система формирования художественно-эстетического вкуса детей младшего школьного возраста средствами регионального культурно-исторического наследия

В условиях обновления школы возрастает роль и значение художественно-эстетического воспитания как средства формирования духовного мира, эстетических идеалов молодежи, цель которого – всестороннее развитие личности с высоким национальным культурным потенциалом, развитым чувством прекрасного. Фундаментом художественно-эстетического воспитания должны стать региональное культурное наследие, сокровища народно-песенного, поэтического, декоративно-прикладного творчества, художественных ремесел и тому подобное.

Создана модель организационно-методической системы воспитания художественно-эстетического вкуса детей младшего школьного возраста, которая содержит следующие блоки: целевой (представленный целью и задачами); теоретико-методологический (содержит подходы и принципы); содержательно-технологический (формы, методы, средства работы, педагогические условия); критериально-результативный (состоит из компонентов, критериев, уровней сформированности художественно-эстетического вкуса детей младшего школьного возраста и предполагаемого результата).

Предполагаемый результат построения модели организационно-педагогической системы – повышение уровня сформированности художественно-эстетического вкуса детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: художественно-эстетический вкус, регион, культурно-историческое наследие, формирование художественно-эстетического вкуса, младший школьный возраст, организационно-педагогическая модель формирования художественно-эстетического вкуса, содержание, формы и методы формирования художественно-эстетического вкуса детей младшего школьного возраста.

Bludova Yu. O. Organizational-pedagogical system of formation of the artistic-aesthetic taste of children of young school age by means of regional cultural-historical heritage

In the conditions of school renewal the role and significance of artistic and aesthetic education as a means for the formation of the spiritual world, the aesthetic ideals of youth, whose goal is the comprehensive development of a person with a high national cultural potential, developed a sense of beauty is growing. The basis of artistic and aesthetic education should be a regional cultural heritage, treasures of folk-song, poetic, arts and crafts, artistic crafts, etc.

A model of the organizational-methodical system for the education of the artistic and aesthetic taste of children of junior school age is created, which contains the following blocks: the target (represented by the purpose and objectives); theoretical and methodological (contains approaches and principles); content-technological (forms, methods, means of work, pedagogical conditions); criterion-productive (consists of components, criteria, levels of artistic and aesthetic taste formation of children of junior school age and the expected result).

The expected result of constructing a model of organizational-pedagogical system – increasing the level of formation of the artistic and aesthetic taste of children of junior school age.

Key words: artistic and aesthetic taste, region, cultural and historical heritage, formation of artistic and aesthetic taste, junior school age, organizational and pedagogical model of formation of artistic and aesthetic taste, content, forms and methods of formation of artistic and aesthetic taste of children of junior school age.

УДК 378.1

Бобришева Н. М.

СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ У ВИЩИХ МОРСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

У статті розкривається специфіка викладання англійської мови професійного спрямування у вищих навчальних закладах України. Автор виокремлює головну особливість мовної підготовки майбутніх морських офіцерів – вимоги до знань та умінь майбутніх фахівців морських спеціальностей скеровані не тільки галузевими стандартами вищої морської освіти, а й залежать від нормативних документів Міжнародної морської організації. Автор аналізує принципи комунікативного підходу до навчання англійської мови у морських закладах (принцип мовленнєвої спрямованості навчання, принцип ситуативності, принцип орієнтованості навчання на студента, принцип функціональності) та переваги вищезазначеного підходу (паралельний розвиток основних комунікативних навичок, використання інтерактивних технологій, парної та групової роботи, формування комунікативних навичок). Автор розкриває особливості структури знань з викладання професійної англійської мови на молодших та старших курсах.

Ключові слова: комунікативний підхід, принципи, структура заняття з англійської мови, Міжнародна морська організація, модельний курс, Міжнародна конвенція з підготовки, дипломування моряків та несення вахти, комунікативні навички, полікультурний екіпаж.

Перехід до компетентнісної, особистісно орієнтовної освітньої парадигми в другій половині ХХ століття є наслідком процесів глобалізації та інтеграції всіх сфер людської діяльності, що відбуваються у світовому співтоваристві. У зв'язку з цим з'являється тенденція світової спільноти розвиватися в рамках полікультурності, рівності всіх культур, толерантного ставлення до культурних особливостей інших національностей.

Зокрема, у численних проектах ЄС, Ради Європи, ЮНЕСКО закладені принципи «багатомовності», «мультилінгвізму» і «полікультурності», що проголошені як першорядні для систем національної освіти.

У таких умовах виникає соціальна потреба у формуванні «людини культури», полікультурно-граматного майбутнього морського офіцера, який поєднає в собі високий рівень професійних знань, умінь і навичок з орієнтацією на етнокультурні духовні цінності, толерантність і здатність до міжкультурного діалогу. Ця вимога пов'язана, насамперед, з тим, що професійна діяльність морського спеціаліста відбувається в умовах полікультурного середовища, тобто у складі багатонаціонального екіпажу на судні під іноземним прапором, а також під час виконання професійних обов'язків у портах різних країн, спілкування з представниками портових служб, радіозв'язку з іншими судами. Тому для ефективної професійної взаємодії у полікультурному середовищі морський спеціаліст має володіти англійською мовою професійного спрямування, знання якої є обов'язковою вимогою для праці на іноземних судах.

На важливості такої готовності наголошено у документах Міжнародної морської організації, які уточнюють вимоги до знань та умінь майбутніх фахівців морських спеціальностей, зокрема Манільських поправок 2010 р. до Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ), висновках з численних звітів зарубіжних морських установ (The Philippine National Maritime Polytechnic, University of Shipping, UK P&I Club, The Swedish Club та ін.) про наявні проблеми спілкування у полікультурних екіпажах.

Різні аспекти вивчення іноземної мови під час професійної підготовки майбутніх морських спеціалістів висвітлені у працях як зарубіжних учених (Г. Джонсон, Т. Коестер, М. Прогуляки, Е. Нобл, Д. Мелінг, О. Олсен, Я. Хорк, В. Шорт), так і вітчизняних дослідників (Н. Демиденко, М. Євтюхін, С. Козак, М. Кулакова, В. Кудрявцева, І. Літківа, О. Луценко, О. Попова, І. Сокол, С. Ситнік). Проте особливості занять англійської мови для студентів морських ВНЗ України з огляду на вимоги Міжнародної морської організації залишаються не висвітленими.

Мета статті – розкрити специфіку викладання англійської мови професійного спрямування у вищих морських навчальних закладах України з огляду на вимоги Міжнародної морської організації.

На сучасному етапі розвитку суспільства перед вищими морськими навчальними закладами постає завдання підготовки конкурентоздатних, мобільних фахівців, готових до самостійного й ефективного вирішення проблем у майбутній професійній діяльності, постійного самовдосконалення, самореалізації, толерантної поведінки до представників різних культур та національностей. Тому і результатом такої професійної підготовки має стати компетентний морський фахівець, готовий до професійної діяльності у полікультурному середовищі.

Ми повністю погоджуємось із зарубіжними вченими (О. Олсен, Г. Джонсон, Д. Мелінг), які підкреслюють, що на відміну від інших спеціальностей морська освіта є інтегрованою у європейській освітній простір, адже:

- підготовка та підвищення кваліфікації морських фахівців здійснюється відповідно до затверджених Міжнародною морською організацією мінімальних стандартів компетентності ПДНВ-78/95;
- робочі дипломи плавскладу України відповідають міжнародним зразкам та визнаються морськими адміністраціями практично всіх країн світу;
- вивчення професійної англійської мови вважається обов'язковим як офіційної мови у міжнародних екіпажах [3, с. 79].

Отже, особливістю професійної підготовки майбутніх морських офіцерів є те, що вимоги до знань та умінь майбутніх фахівців морських спеціальностей скеровані не тільки галузевими стандартами вищої морської освіти, а й залежать від нормативних документів Міжнародної морської організації.

Однією з найбільш важливих розробок Міжнародної морської організації є Міжнародна конвенція з підготовки, дипломування моряків та несення вахти, до якої були внесені поправки в 1995, 2010 роках (далі – ПДНВ). Ця конвенція визначає норми компетентності та мінімальні вимоги до навчання моряків, надає рекомендації щодо професійної підготовки морських фахівців, передбачає обов'язкові документи для роботи на судні тощо [1].

Зазначимо, що згідно з Манільськими поправками до ПДНВ від 2010 року особлива увага під час професійної підготовки морських фахівців має приділятися вивченню професійної англійської мови. Так, у документі наголошується, що випускники морських ВНЗ мають володіти достатніми знаннями англійської мови, що дасть змогу їм використовувати карти, інші навігаційні посібники, підтримувати зв'язок з іншими суднами, береговими станціями, а також розуміти інших членів екіпажу та виконувати свої обов'язки [4, с. 129].

Також Міжнародною морською організацією були складені рекомендації до навчання професійної англійської мови – «Модельний курс навчання англійської мови 3.17» [2], де зазначено, що професійна підготовка морського офіцера має відбуватись згідно з комунікативним підходом, який запроваджено у багатьох морських навчальних закладах України.

Як відомо, комунікативний підхід (Ю. Пасов, С. Козак, С. Ніколаєва та ін.) передбачає вивчення іноземної мови через спілкування, особливістю такого підходу є часткове використання або зовсім виключення рідної мови під час занять. Викладач при цьому виступає в ролі помічника та створює реальні ситуації для використання професійної іноземної мови.

Перевагами вищезазначеного підходу можна назвати паралельний розвиток основних комунікативних навичок; руйнування психологічного бар'єру між викладачем та студентами; використання інтерактивних технологій, парної та групової роботи як основних на занятті; формування у процесі навчання комунікативних навичок.

Згідно з рекомендаціями «Модельного курсу навчання англійської мови 3.17» концептуальними принципами комунікативного підходу до навчання англійської мови у морських закладах охарактеризовано:

– принцип мовленнєвої спрямованості навчання (communicative), який передбачає використання завдань та матеріалів, що спрямовані на спілкування професійною англійською мовою, наприклад, діалоги, дебати, дискусії, обговорювання у парах, групах;

– принцип ситуаційності має на меті використання та моделювання під час навчання реальних ситуацій (real life situation), які можуть виникнути у майбутній професійній діяльності морського офіцера;

– принцип орієнтованості навчання на студента (student-oriented) полягає у тому, що курсанту відводиться більш активна участь у навчанні з урахуванням його можливостей та потреб для більш успішного оволодіння професійною англійською мовою (враховувати мовний досвід курсанта, його професійні інтереси та ін.);

– принцип функціональності (functional) передбачає свідомий підхід до оволодіння професійною англійською мовою [2, с. 97–99].

У модельному курсі 3.17 розкривається також структура занять з викладання професійної англійської мови, особливості вправ та методичні рекомендації до них. Так, на молодших курсах доречною є структура Presentation-Practice-Production:

1) презентація професійної лексики чи граматики,

2) оволодіння практичними навичками (читання, аудіювання, говоріння, письмо) та закріплення їх;

3) застосування та відтворення нових навичок з граматики чи професійної лексики.

На старших курсах використовується структура ESA (Engage-Study-Activate), етапи якої – заохочення до нової теми заняття, вивчення нового матеріалу з професійної лексики або граматичних структур, активізація та відтворення нових навичок – можуть бути побудовані у різній послідовності, залежно від мети заняття та складності матеріалу:

– прямий порядок (“Straight Arrow”), коли спочатку викладач активізує роботу курсантів за допомогою цікавих вправ (ігор, сюжетних фотографій, ребусів тощо), потім курсанти вивчають новий матеріал, закріплюють його, на останньому етапі викладач пропонує вправи для групової, парної роботи, які сприяють використанню нових знань у нових умовах;

– порядок бумерангу (“Boomerang”) представлений у такій послідовності: заохочення до нової теми заняття; активізація і відтворення навичок з нового матеріалу, під час якого викладач пропонує курсантам спочатку презентувати свої знання з матеріалу (у такій спосіб викладач бачить, який матеріал потрібно повторити чи вивчити); вивчення матеріалу; відтворення нових навичок;

– порядок мозаїки (“Patch Work”), який спочатку має таку ж послідовність, як і у бумерангу, з єдиною відмінністю – етап вивчення нового матеріалу повторюється кілька разів та вивчається цей лексичний або граматичний матеріал впродовж всього заняття.

Висновки. Таким чином, за умови врахування вимог Міжнародної морської організації результатом комунікативно-побудованого заняття з професійної англійської мови у вищому морському закладі буде формування іншомовної професійної комунікативної компетентності, яке забезпечує компетентне професійне спілкування мовою в умовах міжкультурної комунікації.

Перспективами подальших досліджень є розкриття особливостей використання тестових завдань на комунікативно-побудованому занятті з англійської мови професійного спрямування.

Використана література:

1. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1978, amended (Consolidated text). – London: International Maritime Organization – 806 p.
2. Model Course 3.17. Maritime English. – London: International Shipping Federation of London. – 2000. – 143 p.
3. Olsen O., Johnsen H., Meling J. Cultural differences in emotional intelligence among top officers on board merchant ships / O. Olsen, H. Johnsen, J. Meling // Academy of Management Executive, – Feb 2000, – Vol. 14 Issue 1. – P. 79–95.
4. STCW Convention with the Manila Amendments. – London: International Maritime Organization. – 2011. – 368 p.

Бобрышева Н. Н. Специфика преподавания английского языка профессионального направления в высших морских учебных заведениях Украины

В статье раскрывается специфика преподавания английского языка профессионального направления в высших учебных заведениях Украины. Автор выделяет главную особенность языковой подготовки будущих морских офицеров – требования к знаниям и умениям будущих специалистов морских специальностей обусловлены не только отраслевыми стандартами высшего морского образования, но и зависят от нормативных документов Международной морской организации. Выделяет принципы коммуникативного подхода к обучению английскому языку в морских заведениях (принцип речевой направленности обучения, принцип ситуационности, принцип ориентированности обучения)

на студента, принцип функціональності) и преимущества вышеупомянутого подхода (параллельное развитие основных коммуникативных навыков, использование интерактивных технологий, парной и групповой работы, формирование коммуникативных навыков). Автор раскрывает особенности структуры занятий по преподаванию профессионального английского языка на младших и старших курсах.

Ключевые слова: коммуникативный подход, принципы, структура занятия по английскому языку, Международная морская организация, модельный курс, Международная конвенция по подготовке, дипломированию моряков и несению вахты, коммуникативные навыки, поликультурный экипаж.

Bobrysheva N. M. Specifics of English professional language teaching in the Ukrainian higher educational establishments

The article reveals the specifics of teaching English in a professional direction in higher educational institutions of Ukraine. The author highlights the main feature of the language training of future maritime officers – the requirements for the knowledge and skills of future marine specialists are guided not only by the standards of higher maritime education, but also depend on the regulations of the International Maritime Organization. Highlights the principles of the communicative approach to teaching English in marine institutions (the principle of the language orientation, the principle of real life situation, the principle of student orientation, the principle of functionality) and the benefits of the above mentioned approach (parallel development of basic communicative skills, the use of interactive technologies, pair and group work, formation communicative skills). The author reveals the peculiarities of the structure of classes in teaching English for junior and senior students.

Key words: communicative approach, principles, structure of English lessons, International Maritime Organization, Model Course, International Convention on Training, Certification and Watchkeeping of Seafarers, communication skills, multicultural crew.

УДК 784.4:78.07

Богдан З. П., Ткачук С. М.

МУЗИЧНІ ТРАДИЦІЇ ДИТЯЧОГО ФОЛЬКЛОРУ В ТВОРЧОСТІ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ

Українська народна музична творчість має величезний виховний потенціал. Традиційний дитячий фольклор віками виконував роль своєрідної школи, що поряд з іншими факторами формувала естетичні смаки, розвивала музичні здібності молодого покоління. Дитячий фольклор існував як суттєва частина загальнонаціональної народної пісенності. Тому багато композиторів звертали увагу на важливість виховання молодого покоління на творах, заснованих на фольклорному матеріалі.

Статтю присвячено дослідженню використання музичних традицій дитячого фольклору в творчості українських композиторів, які вважали, що музичний розвиток особистості має базуватися на національній основі – найкращих зразках народнопісенної творчості та багатожанровій системі дитячого фольклору.

У дослідженні узагальнено наукові погляди на взаємодію дитячого фольклору та виховання творчої особистості в освітньому процесі сучасної школи.

Ключові слова: музичне виховання, музична творчість, народнопісенне мистецтво, дитячий фольклор, художній смак, народні традиції, обробка народних пісень, українські композитори.

Освітній процес третього тисячоліття потребує нових нетрадиційних підходів та форм навчання. Важливу роль у цьому процесі відіграє музика, адже саме вона є одним із факторів ефективного забезпечення професійного навчання та естетичного виховання людини вже з найменшого віку. Музичні традиції дитячого фольклору присутні в творчості багатьох українських композиторів. Започаткований М. Лисенком і продовжений Я. Степовим, Л. Ревуцьким, В. Косенком, В. Барвінським, С. Людкевичем та іншими, цей напрям реалізовується і сучасними композиторами.

Мета статті – розкрити виховний потенціал дитячого музичного фольклору та проаналізувати особливості його використання професійними композиторами.

На сучасному етапі розвитку освіти в час становлення національної свідомості українського народу великої ваги набуває питання освоєння своєї культурної спадщини. Воно може бути вирішене лише через виховання молодого покоління в дусі поваги до своєї мови, традиційної культури та її складника – музичного фольклору.

Невичерпну скарбницю народної музичної культури становить спадщина українських композиторів-класиків, які записували та роздруковували, пропагували та використовували у власній творчості народну пісню. У процесі створення українського інструментального педагогічного репертуару багато композиторів звертали увагу на важливість виховання молодих виконавців на творах, заснованих на фольклорному матеріалі.

Питання місця та ролі фольклорних джерел у творчості українських композиторів і нині продовжують вивчати зарубіжні та українські музиканти. На виховному значенні народної музики для молодого покоління наголошував угорський композитор Б. Барток. Фортепіанний виклад коляд в українській традиції розглядає Т. Воробкевич. До проблеми виховання мистецького смаку через виконання високопрофесійних обробок народних пісень звертався В. Барвінський.

Українська народна музична творчість має величезний виховний потенціал. Вона робить людину духовно вищою, чистішою, кращою. Переважна більшість музичних образів – це етично-естетичні ідеали. Традиційний дитячий фольклор віками виконував роль своєрідної школи, що поряд з іншими факторами формувала естетичні смаки, розвивала музичні здібності молодого покоління. Попри свою специфіку, дитячий фольклор існував як суттєва частина загальнонаціональної народної пісенності, відбивав, як і інші види, динаміку її життя, розмаїття форм і функцій.

С. Павлюк, звертаючись до українського фольклору, пише: «Саме сьогодні громадянам України необхідно пізнати і зрозуміти велич нашої народно-традиційної культури, її одвічний гуманізм, добробут, всепрощення, доброзичливість, щирю гостинність, щоб врівноважити свої вчинки, спрямувати їх на утвердження української державності...» [1, с. 8].

Основоположник української музики М. Лисенко наголошував, що вся система музичного виховання школярів має ґрунтуватися на національній основі, на широкому використанні фольклору, на взаємозв'язку вчителя з учнями. В основі музичного виховання дітей, як вважав М. Лисенко, мають бути дитячі народні ігри з народними піснями, танцями і рухами: «Те, що сприймається у дитинстві через ігри й розваги, зберігається потім у душі на все життя» [2, с. 78]. Керуючись цією простою, але важливою педагогічною істиною, М. Лисенко прагнув організувати дитяче дозвілля на рідній національній основі.

Микола Віталійович неодноразово висловлював думку про велике виховне значення фольклору. Вважаючи народну пісню чудовим матеріалом для виховання патріотичних почуттів і художнього смаку, композитор широко використовував її на заняттях. Урок музики Микола Лисенко розглядав як один із основних предметів, що формує людину, дає їй перший «духовний досвід».

Усі форми музичних занять із школярами мають спрямовуватися на їхній духовний розвиток, допомагати пізнанню світу, сприяти формуванню світогляду та вихованню моралі, – так вважав композитор. У його творчій спадщині є низка творів, написаних спеціально для дітей. Перший дитячий збірник під назвою «Молодоці» був створений у 1875 році. Сюди увійшли пісні і танці, призначені для дитячого виконання. Другий збірник – «Збірка народних пісень у хоровому розкладі, пристосованих для учнів молодшого і підстаршого віку у школах народних».

Крім збірок, М. Лисенко створив і багато окремих творів для дітей. Наскрізь пронизані народнопісенними мотивами три його опери – «Коза-Дереза», «Пан Коцький», «Зима і Весна». Важливим є те, що вперше в історії української музики були створені дитячі опери, які є цікавою сторінкою творчої спадщини композитора і мають велике виховне значення. Образи народних казок знайшли в них яскраве музично-сценічне втілення завдяки майстерному використанню неоцінених скарбів народнопісенного мистецтва [5, с. 63].

Слід зазначити, що традиції Лисенка у сфері формування педагогічного дидактичного музичного матеріалу продовжили його творчі спадкоємці, зокрема Кирило Стеценко, Яків Степовий, Левко Ревуцький у циклі «Сонечко» та Віктор Косенко у циклі «24 п'єси для фортепіано».

Гідно продовжуючи справу свого вчителя М. Лисенка, К. Стеценко також написав багато творів для дітей. Складаючи «Шкільні співаники» і маючи на меті видати їх як «Додаток до «Початкового курсу навчання дітей нотного співу», він наслідував методику створення підручників для шкіл великого педагога К. Ушинського.

Перша частина «Співаника» К. Стеценка починається цікавим розділом «Вірші до гуртового читання в один тон», де знаходимо і вірші-заклинання, що дійшли до нас із сивої давнини, перетворившись на дитячі ігри («Вийди, вийди, сонечко», «Іди, іди, дощику»), і вірші-лічилки («У нашого Омелечка», «Аз, буки, бурячки»), і вірші-загадки. Цього ж принципу дотримується автор і під час добору пісенного матеріалу. Тут – і маршові пісні для простих ритмічних вправ, і дитячі ігри, і веснянки та щедрівки, і колискові пісні. Знаковим, на наш погляд, є і те, що провідною темою більшості пісень є природа. Дійові особи в піснях – свійські тварини, пташки та звірята. Все це сприяє вихованню у дітей любові до навколишнього світу.

Дотримуючись традицій народного виконавства, автор майже весь навчальний процес будував на співах без супроводу, проте не залишав поза увагою і дитячий репертуар з акомпанементом, вважаючи, що це відіграє важливу роль у розвитку музичних здібностей дітей.

Репертуар другого видання збірки «Луна» К. Стеценка був значно краще систематизований і розширений саме за рахунок пісень «Шкільних співаників», поданих автором для одного і двох голосів у супроводі фортепіано. Тут знаходимо і твори до розділу «Пісні з елементарними рухами» («Сидить Василь на припічку», «Ой на горі жито» тощо), і «Пісні з іграми та танцями» («Про комарика», «Ходить гарбуз по городу»), і «Пісні з гімнастичними рухами» («Журавель»), і веснянки («А вже весна», «Зелений шум»), і «Щедрик-ведрик», «Чечітка», «Лисичка», «Зима» та інші.

Визнаючи спів одним із основних засобів музично-естетичного виховання, К. Стеценко не залишав поза увагою й інші види мистецтва, де може виявитись творча індивідуальність дитини. Через це у творах для дітей великого значення він надавав дії, руху, розвитку сюжетної лінії. Тому пісенний репертуар до своїх програм зі співів для єдиної школи композитор групував залежно від ускладнення рухів, драматизації тощо. Зауважимо, що більшість пісень програми легко перетворюється на сюжетну гру, що й використовує автор, відносячи окремі пісні одноразово до кількох розділів.

Серед обробок народних пісень, що їх К. Стеценко застосовував у навчальному процесі, значне місце посідають колядки та щедрівки, цикл яких він обробляв і видавав окремими десятками. Також композитор пише дві опери на народнопісенній й народноказковій основі («Івасик-Телесик», «Лисичка, Котик та Півник»), в яких композитор втілює найкращі риси українського музичного фольклору. Метою написання опер було сприяння розвитку художнього смаку і різноманітних здібностей дітей та їх морально-етичне виховання [3, с. 82].

Послідовником М. Лисенка також був Л. Ревуцький, який створив чудову збірку дитячих пісень. Хоча кожна пісня збірки неповторна, проте обробки цього циклу мають спільні риси – загальний життєрадісний, «весняний» колорит, прості мелодії невеликого діапазону, прозорі музичні барви. Серед пісень ми знаходимо обрядові, коліскові, ліричні, ігрові та хороводні.

Цікавою, на наш погляд, є обробка Л. Ревуцького «Прийди, прийди, сонечко» – мелодія пісні рецитуються на двох сусідніх звуках, а супровід являє собою лаконічний виразний малюнок. У короткому вступі зображено щось темне і похмуре – наче хмари облягли небо. Такий музичний прийом сприяє розвитку дитячої уяви. Та незабаром на прохання дівчини проглядає сонечко, що підтверджується зміною настрою у супроводі.

Подібна мелодія звучить у пісні «Іди, іди, дощику», але в обробці відбито не лише природу, але й радість дітей, що весело підстрибують під теплим літнім дощем. Жвавий темп, ритм з характерними «перебивками», використання різноманітних прийомів фортепіанної гри, – ось ті музичні засоби, що відображають одночасно і пританцювання дітей, і падіння дощових крапель.

Казкові і фантастичні персонажі «Я коза ярая», «Іде, іде, дід, дід» змальовуються за допомогою особливих співзвуч, так званого збільшеного ладу чи відхилення в інші, деколи далекі тональності. Тут спостерігається звуконаслідування (тупотіння злої кози, важкі кроки страшного діда), вжите завжди з тонким відчуттям міри.

На дотепній імітації передзвону базується супровід пісні «Ой дзвони дзвонять». У різноманітних піснях-іграх – від неквапливих «Та плинь, селезю», «Подольночка» до стрімкого «Шуму» – підкреслюються особливості рухів, що роблять під час виконання візерунок супроводу, винахідливо варіюються залежно від змісту куплетів пісні.

Пісні з розвиненою мелодичною лінією композитор гармонізує так, що кожен голос фортепіанної партії наче співає. Такими є обробки ліричної пісні з чудовою мелодією «Прилетіла перепілонька», веснянки «Благослови, мати», коліскова «Ой ходить сон коло вікон».

Ювелірно опрацьовані мініатюри циклу дитячих пісень, розташовані в певній логічній послідовності, становлять змістову і стилістичну єдність, що дає змогу вважати «Сонечко» своєрідною сюїтою.

Важливою подією в музичній педагогіці був вихід у світ трьох випусків «Пролісків» Я. Степового. Вони містили обробки народних пісень та оригінальні твори композитора з урахуванням вікових можливостей дітей за ступенем складності – від найлегших співанок до найскладніших у мелодичному та гармонічному відношенні зразків. Перший випуск містив лише фольклорні зразки, а саме 39 пісень («Гоп-гоп», «Квочка», «Сорока-ворона», «Іди, іди дощику», «Іде, іде дід, дід», «Дрібушечки»). Другий випуск – 69 пісень (є також твори на слова Л. Глібова, Л. Українки, Б. Грінченка, Я. Щоголева та ін.). До нього увійшли такі твори: «Зайчик», «Мак», «Танцювали миші», «А ми просо сіяли», «Косарі», «Ходить гарбуз по городу». Третій випуск складає 29 дво- та триголосних пісень («Розлилися круті бережки»).

Надзвичайно цінними є педагогічні ідеї відомого українського композитора М. Леонтовича, який створив власну систему музичного виховання дітей, також побудовану на фольклорі. Музичне навчання композитор пропонував починати з формування вокально-хорових навичок, використовуючи для цього мелодії народних пісень. Розвиток музичних здібностей дітей Леонтович починає із слухового етапу вокально-хорової роботи. Такі його пісні, як «Щедрик», «Дударик», «Ой перепілочко», «Над річкою бережком», «Стоїть гора високая», «Ой зійшла зоря» можуть слухати і виконувати діти різних вікових груп та щоразу знаходити в них щось нове й хвилююче.

Окреслюючи основні принципи своїх методичних поглядів, М. Леонтович казав: «Система кожної методики – це йти від меншого до більшого, від нижчого до високого, від елементарного до труднішого. В музиці та співі ми маємо триматися цього самого напрямку... Мусимо йти вперед до більшого, щоб забезпечити успіх, а потроху раз у раз вертатись назад, щоб не псувати діла» [4, с. 101].

Надзвичайно важливою, на наш погляд, є думка М. Леонтовича про те, що музика та спів складаються з різних елементів рівноцінної ваги (слова, ритму, мелодії, динаміки та ін.). «Як вчитель початкової школи буде хапатись за все одразу, всього вчити з першого ж уроку, то можна наперед сказати, що його праця не дасть гарних наслідків» [1, с. 108]. Це означає, що потрібно дотримуватися принципів послідовності у набутті вмінь та навичок.

До здобутків М. Леонтовича-педагога у створенні «Практичного курсу навчання співу», безумовно, слід віднести розділ «Нотна грамота», в якому автор пропонує звернути увагу на розвиток відчуття ладу у дитини, не забуваючи, звісно, й про загальний рівень її культури. Важливим у цій музично-педагогічній праці є те, що тут підібрані українські народні пісні, нотні диктанти, співанки відповідно до теми, над засвоєнням якої мають працювати діти. Навчальні завдання виконуються також за допомогою української народної пісні.

Висновки. Отже, можемо із впевненістю сказати, що багато українських композиторів не залишали поза увагою дитячий фольклор. Вони вважали, що музичний розвиток особистості має базуватися на національній основі – найкращих зразках народнопісенної творчості та багатожанровій системі дитячого фольклору.

Засновані на фольклорних джерелах, твори професійних композиторів посідають важливе місце в педагогічному репертуарі сучасних шкіл. Різноманітні в образних та жанрових планах, нескладні щодо засобів музичної виразності, ці твори мають забезпечити досягнення головної мети музичної освіти – формування внутрішньо багатого та естетично розвиненої особистості.

Збереження народної пісенної творчості, відродження втрачених її елементів, розвиток цього безцінного скарбу є життєво необхідною проблемою, тому що саме в ній протягом багатьох тисячоліть викарбовувалися кращі ідеали та традиції.

Використана література:

1. Глушко М. С., Гонтар Т. О. Українське народознавство / М. С. Глушко, Т. О. Гонтар. – Львів : Фенікс, – 2004. – 602 с.
2. Лисенко М. В. Характеристика музичних особливостей українських дум і пісень у виконанні Вересаєва / М. В. Лисенко. – Київ : Обереги, 2008 – 96 с.
3. Грінченко М. Кирило Стеценко – композитор (критично-життєписний нарис) / М. Грінченко. – Харків : 2000. – 216 с.
4. Гордійчук М. М. Д. Леонтович. Нарис про життя і творчість. Вид. 2-е / М. М. Гордійчук. – Київ : 2006. – 114 с.
5. Квітка К. Фольклорна спадщина Лисенка. Вибрані твори. Ч. 2. / К. Квітка. – Київ : 1986. – 110 с.

References:

1. Hlushko M.S., Hontar T.O. *Ukrainske narodoznavstvo* / M. S. Hlushko, T. O. Hontar. – Lviv : Feniks, – 2004. – 602 s.
2. Lysenko M.V. *Kharakterystyka muzychnykh osoblyvostei ukrainskykh dum i pisen u vykonanni Veresaia* / M. V. Lysenko. – Kyiv : Oberehy, 2008 – 96 s.
3. Hrinchenko M. *Kyrylo Stetsenko – kompozytor (krytychno-zhyttiepysnyi narys)* / M. Hrinchenko. – Kharkiv : 2000. – 216 s.
4. Hordiichuk M. M. D. *Leontovych. Narys pro zhyttia i tvorchist. Vyd.2-e* / M. M. Hordiichuk. – Kyiv : 2006. – 114 s.
5. Kvitka K. *Folklorna spadshchyna Lysenka. Vybrani tvory. Ch. 2.* / K. Kvitka. – Kyiv : 1986. – 110 s.

Богдан З. П., Ткачук С. М. Музыкальные традиции детского фольклора в творчестве украинских композиторов

Украинское народное музыкальное творчество имеет огромный воспитательный потенциал. Традиционный детский фольклор во все века выполнял роль своеобразной школы, которая вместе с другими факторами формировала эстетические вкусы, развивала музыкальные способности подрастающего поколения. Детский фольклор существовал как важная часть общенациональной народной песенности. Поэтому многие композиторы обращали внимание на важность воспитания подрастающего поколения на произведениях, основанных на фольклорном материале.

Статья исследует использование музыкальных традиций детского фольклора в творчестве украинских композиторов, которые считали, что музыкальное развитие личности должно базироваться на национальной основе – лучших образцах народнопесенного творчества и многожанровой системе детского фольклора. В исследовании обобщены научные взгляды на взаимодействие детского фольклора и воспитание творческой личности в образовательном процессе современной школы.

Ключевые слова: музыкальное воспитание, музыкальное творчество, народнопесенное искусство, детский фольклор, художественный вкус, народные традиции, обработки народных песен, украинские композиторы.

Bogdan Z. P., Tkachuk S. M. Musical traditions of kids folklore in the works of Ukrainian composers

Ukrainian folklore has an enormous educational potential. During ages traditional child's folklore plays the role of original school, that next to other factors formed aesthetically beautiful tastes, developed the musical capabilities of rising generation. Child's folklore existed as substantial part of national folk song. Therefore, many composers paid regard to importance of education of rising generation on works, based on folklore material.

Article is dedicated to research of the use of musical traditions of child's folklore in creation of the Ukrainian composers, which considered that musical development of personality must be based on national basis – the best standards of music created by folk and multigenre system of child's folklore. In research generalized scientific looks to co-operation of child's folklore and education of creative personality in the educational process of modern school.

Key words: musical education, musical creation, folk song, child's folklore, artistic taste, folk traditions, variations of folk songs, Ukrainian composers.

УДК 159.922.7

Богомолова М. Ю.

ДИТЯЧИЙ КОЛЕКТИВ ЯК ОСНОВНА ФОРМА СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ В 20-Х РОКАХ ХХ СТ. ЗА О. ЗАЛУЖНИМ (1886–1941)

У статті розглянуто науково-теоретичні підходи до проблеми дитячого колективу у творчій спадщині відомого вітчизняного педагога, психолога О. Залужного у 20-х роках ХХ ст. Розкрито безпосередню участь ученого в реалізації завдань соціального виховання через діяльність у дорадчих комісіях Укркоцвику та Кабінету соціальної педагогіки Харківської дослідної станції Головоцвику.

Доведено, що за О. Залужним дитячий колектив у 20-х роках ХХ ст. в Україні був основою соціального виховання. Визначено, що слухняність і організація – речі не тільки не однакові, але просто несумісні. Про організованість групи (колективу) можна судити з того, наскільки вона (група) вміє самостійно розподіляти серед своїх членів певну роботу, наскільки члени групи підкорюються (виконують) рішення колективу, наскільки група вміє синтезувати виконану її членами роботу. Дані експериментів, які проводив Залужний, доводили, що слухняність і дисципліна, які нав'язують зверху педагога або вихователя, якраз і заважають такій самостійній діяльності групи і найбільш слухняні, з точки зору вчителя, класи виявляються найбільш безпорадними за вимоги організувати самостійно найпростішу спільну діяльність (роботу, справу, захід). Тому для підвищення організованості групи рекомендувалося розвивати самостійність учнів, підвищувати їхню активність, допомагати обирати лідерів, які зможуть уплинути на спільну діяльність групи (колективу).

Ключові слова: дитячий колектив, соціальне виховання, соціальна взаємодія та соціальна поведінка дітей, соціальні навички, характер дитячого об'єднання, педологія, рефлексологія, соціально-психологічні особливості дитячого колективу.

Соціально-економічні та політичні зміни в Україні помітно впливають на реформування освіти. Підтвердженням цього є нове законодавче забезпечення функціонування навчально-виховних закладів: Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.), Закон України «Про освіту» (2017 р.), Концепція Нової української школи (2016 р.) та інші нормативно-правові акти. А відтак актуальною потребою педагогічної науки є накопичення і поглиблення знань про дитину, її оточення, закономірності та чинники формування особистості в різних соціальних середовищах та інституціях: навчальних закладах усіх рівнів та типів, сім'ї; дитячих та молодіжних об'єднаннях і товариствах тощо.

Одним із важливих шляхів розв'язання актуальних проблем у галузі освіти є звернення до історико-педагогічних, психологічних витоків і засад вивчення особливостей виховання дітей на різних етапах розвитку національної системи освіти. Такий підхід сприятиме обґрунтуванню інноваційних проектів і моделей організації виховного процесу. Особливе значення в історико-педагогічних дослідженнях посідає науково-педагогічна спадщина вчених, педагогів, організаторів народної освіти, які плідно працювали над тогочасними педагогічними проблемами, які залишаються актуальними і в умовах сьогодення.

До таких постатей відносимо Олександра Самійловича Залужного (1886–1941) – українського педагога, психолога, представника науково-педагогічної еліти України 20-х–30-х років ХХ ст.

Дослідники його життя, діяльності, спадщини акцентують увагу на тому, що це була високоосвічена людина, яка мала системну освіту (закінчив земську школу й учительську семінарію в Херсонській губернії, навчався в інституті механіки та прикладної математики в Нансі (Франція), в Сорбонні вивчав експериментальну психологію та соціологію) [2], вільно володів французькою, англійською, німецькою мовами.

Починаючи з 1908 по 1924 роки О. Залужний перебував поза межами України й тільки в жовтні 1924 року він очолив Кабінет соціальної педагогіки Харківської дослідницької станції Головоцвику [15].

З 1925 року читав лекції у Харківському ІНО (Інститут народної освіти) українською мовою, працюючи тут професором за сумісництвом (позаштатним професором), викладав самостійно розроблений курс лекцій «Педагогіка колективу».

О. Залужний найактивнішим чином долучився до роботи в органах управління освітою країни в період активної реалізації завдань соціального виховання, визначених у «Декларації про соціальне виховання дітей» (1920 р.) та інших державних нормативно-законодавчих документах, зокрема зосередив увагу на питаннях місця, ролі і значення дитячого колективу у вирішенні виховних завдань.

Ці та інші його теоретичні напрацювання досліджувалися сучасними українськими вченими як у контексті історії розвитку вітчизняної дитячої психології, так і крізь призму загального процесу становлення системи освіти в Україні на певних етапах її історичного розвитку.

Це праці Л. Березівської, Н. Коляди, О. Сухомлинської, Т. Янченко та ін.

Мета статті – висвітлення наукових підходів і розробок з питань діяльності дитячого колективу в період реалізації концепції соціального виховання О. Залужного в УСРР у 20-х роках ХХ ст.

Він залишив наступним поколінням науковців, учителям-практикам, психологам, організаторам вітчизняної освіти багату спадщину з проблем педагогіки: вивчення досвіду в галузі освіти зарубіжних країн, основ школознавства; організації процесу навчання; застосування тестів у вивченні дитини; особливостей

соціального виховання тощо. Так, за його редакцією у Харкові упродовж 1926–1927 років вийшли українською мовою (переклад з англійської) праці.

У сучасній історико-педагогічній науці його спадщина визначається як така, що порушила вперше в Україні питання про розвиток дитячого колективу; підтвердженням цього є роботи: «Методи вивчення дитячого колективу. Вступ до педагогіки колективу» (1926 р.); «Учіння про колектив» (1926 р.); «Соціальні наставлення й колективні навички у дітей трудових шкіл» (1930 р.).

У 1925 році виходить у журналі «Шлях освіти» одна із перших його статей «Методи вивчення дитячого колективу» [8]. Про свої наукові дослідження учений неодноразово доповідав на створеній Укрсоцвихом науково-педагогічній комісії на виконання Декларації про соціальне виховання дітей (1920 р.) та прийняття Кодексу законів про освіту УСРР (1922 р.) [9].

У своїй практичній роботі О. Залужний приділив велику увагу питанням соціального виховання дітей як у наукових працях, так і у викладацькій діяльності: очолював Кабінет соціальної педагогіки Харківської дослідницької станції Головоцвиху, брав участь у дорадчих органах і комісіях Наркомосу, де розглядалися різні питання науково-методичного забезпечення функціонування закладів соцвиху.

Двадцять років стали новим періодом у розвитку вітчизняної педагогіки, психології. Зокрема, позначилися виокремленням декількох наукових шкіл і напрямів, прихильники яких розходилися у своїх поглядах на різні проблеми виховання дітей.

Наукові дослідження спрямовувалися на розв'язання завдань, які постали перед суспільством, – необхідністю виховання нової людини в тогочасних умовах розвитку країни. Початок 20-х років ХХ ст. пов'язаний з розвитком нової школи, прийняттям «Декларації про соціальне виховання дітей» (1920 р.); визначенням нової освітньої політики та ін. За таких обставин і відбувається розвиток педагогіки, психології, які мали допомагати у вихованні нової людини. Шлях до цього педагогі, психологи вбачали у розбудові та втіленні таких форм і методів роботи, які б базувалися на досягненнях європейської науки та враховували особливості творення вітчизняної системи освіти у наявних соціально-економічних, політичних, культурно-освітніх умовах країни досліджуваного періоду. Зокрема, поглибленому вивченні особистості кожної дитини; у формуванні тих методів вивчення дітей, які б дали об'єктивну картину їхнього розвитку; зосереджені на вивченні індивідуальних особливостей учнів і головне – щоб ці методики дали змогу підібрати адекватні форми, методи, засоби і прийоми виховання, спрямовані на реалізацію визначених завдань соціального виховання в дитячих закладах різного типу.

Такий науковий пошук виокремив два основні напрями в дослідженнях: перший вибудовувався на біогенетичних теоріях (теорії рекапітуляції, фрейдизму); другий – акцентування уваги на значенні середовища, його ролі у вихованні дитини. Таким чином, головні наукові дискусії 20-х років ХХ ст. у країні проходили у боротьбі цих основних напрямів. Більшість психологів відстоювали позицію, що в наукових дослідженнях цілісний підхід має проявлятися у комплексному аналізі як біологічних основ дитячої поведінки, так і їх соціальних причин та враховуватися в організації навчально-виховного процесу дитячих закладів різного типу (відповідно до затвердженої у Кодексі про освіту УСРР (1922 р.) мережі навчальних закладів).

У 20-х роках ХХ ст. в Україні провідним напрямом розвитку педагогічної й психологічної науки була рефлексологія, яка лягла в основу педології – комплексної науки про дитину, що мала за мету об'єднання біологічних, фізіологічних, соціологічних та інших підходів до її вивчення та використання цих даних у подальшій виховній та навчальній роботі з дітьми. Саме це стало предметним полем наукового пошуку О. Залужного. Він був провідним українським психологом, який займався рефлексологією й педологією, спирався на праці таких відомих учених, як І. П. Павлов,

В. Н. Бехтерев, І. М. Сеченов.

Досліджуючи дитячий колектив, учений глибоко вивчав праці зарубіжних учених М. Лацаруса, В. Вундта, Г. Зіммена, У. Мак-Даугала та ін.

О. Залужний вважав, що об'єктом педагогіки має бути колектив, а не індивід, висунув тезу «Через колектив, силами колективу і для колективу», дав власне тлумачення дитячого колективу у статті «Завдання сучасного педагогічного експерименту» (1926 р.) [10].

Центром наукових інтересів ученого став дитячий колектив, його організація і механізми діяльності. Проблема, яка вперше постала в педагогічній науці України на початку 20-х років ХХ ст. і пов'язана, на наше глибоке переконання, саме з реалізацією концепції соціального виховання [1, с. 11]

Відомо, що розвиток педології у 20-х роках ХХ ст. відбувався у двох напрямках – біогенетичному та соціогенетичному.

О. Залужний був представником так званої Харківської школи педології, стояв на другому підході, в якому провідне місце займало вивчення соціального середовища та його вплив на дитину і дитячий колектив. Він написав значну кількість праць з проблем соціальності дитини різного шкільного віку, дитячих угруповань і колективів.

Так, у праці «Методи вивчення дитячого колективу (Вступ до педагогіки колективу)» (1926 р.) він наголошує на розвитку педагогіки як педагогіки колективістичної, визначає педагогіку індивіда і педагогіку колективу як майбутні «відділи» або «навіть окремі дисципліни» соціальної педагогіки, які мають свої об'єкти і методи дослідження, що і підтвердилося практично. Виступаючи на пленарному засіданні першого Все-

союзного педологічного з'їзду (27 грудня 1927–4 січня 1928) з доповіддю «Динаміка дитячого колективу й методи її вивчення», наголошував на необхідності вивчення кожної дитини як «конкретного соціально-біологічного організму». Доводив, що дитячий колектив як організований, так і стихійний має бути в полі зору науково-експериментальної роботи. До провідних методів дослідження дитячого колективу вчений відносив природний експеримент та спостереження, перевіряв їх у практичній діяльності через широку науково-дослідницьку роботу. Він був науковцем природного наукового спрямування.

Особливе місце в його працях посідали питання розроблення програми вивчення дитячих колективів, що базувалися на численних експериментальних дослідженнях. Аналізуючи спілкування в ранньому дитинстві, класифікуючи соціальні взаємодії і простежуючи вікову динаміку їх розвитку, О. Залужний позначив типи соціальної поведінки дітей, виокремив етапи набування ними соціальних навичок. Визначальним чинником, який вирішує характер дитячого об'єднання, О. Залужний, як і інші представники соціогенетики, визнавав середовище місцем проживання та функціонування; він виділив конкретне поняття – «ситуація», яке виступає засобом зміни характеру діяльності колективу; визначив типи колективу: той, що виникає сам (самовиникаючий), педагогічно організований; досліджував роль і значення лідера колективу та ін.

У праці «Учення про колектив. Методологія – дитколектив» (1926 р.) визначив власне тлумачення ознак колективу, основними вважав «<...> взаємодію і спільну реакцію. Тільки у вищих формах людських колективів легко визначити і третю ознаку – наявність спільної мети, до якої прямують члени цього колективу. Грунтуючись на цих ознаках, можемо так визначити колектив: колективом ми називаємо групу взаємодіючих осіб, що спільно реагують на ті чи інші подразники. Таке визначення колективу охоплює групи дуже різноманітні за формою і змістом. Вивчати їх можна лише в динаміці, в їхніх змінах, перетвореннях, в їхньому народженні, розвитку і розкладі» [4, с. 118].

За цими ознаками вчений класифікував різні типи колективів. Увів таке поняття, як «соціальне угруповання», «вулична юрба», «церковні та інші релігійні організації».

Провідним чинником, що визначає характер дитячого об'єднання, є безпосереднє середовище, в якому перебувають діти. Важливе значення має також конкретна ситуація як засіб зміни характеру діяльності колективу.

Усебічно розглянув учений неформальні дитячі об'єднання, поширені в ті роки, коли внаслідок соціально-економічних змін (потрясінь) тисячі дітей були кинуті напризволяще. Тому переважну увагу він надавав вивченню асоціальних угруповань, визначенню їх структури, показу якісних відмінностей від організованого колективу.

На основі експериментального вивчення дитячих груп О. С. Залужний запропонував свою класифікацію дитячих колективів, засновану на двох ознаках – ступені (рівні) організації і часу існування. Таким чином, він виокремлював:

1. Самовиникаючі колективи: одноразово виникаючі або короткочасні, (наприклад, групи дітей, що граються, або вуличний наговп); багаторазово виникаючі або довгочасні, які діють тривалий час (наприклад, компанії дітей із однієї школи або однієї вулиці).

2. Організовані колективи: короткочасні (наприклад, організовані ігри дітей, збори, конференції); довгочасні прості, об'єднуючі безпосередньо окремих осіб (наприклад, шкільні гуртки, класи); довгочасні складні, об'єднуючі цілі колективи, (наприклад, дитячі організації (тогочасні піонери, комсомольці).

Говорячи про розвиток колективу, Залужний підкреслював, що цей розвиток іде від короткотермінових, самовиникаючих колективів до складних, довгочасних (довготривалих), організованих (таких, що виникають самостійно, стихійно, на певний нетривалий період – М. Богомолова).

Відмінною характеристикою (особливістю) перших контактних колективів є те, що вони егалітарні, тобто всі члени колективу рівні між собою і тому кожен член такого колективу має шанси стати лідером. І тільки з появою організованих колективів з'являється ієрархічна структура, за якої члени групи (колективу) займають певні, більше або менше чітко (суворо) фіксовані місця.

Досліджуючи розвиток перших форм спільної діяльності у дітей, Залужний виокремив чотири типи поведінки: захисно-негативістський, агресивний, первинно-соціальний і колективно-соціальний. При цьому доречно зазначити, що два останні він об'єднував у один, говорячи про соціальну поведінку взагалі. Прослідковуючи розвиток цих форм поведінки в період перших трьох років життя дитини, вчений доводив, що сутність агресивного і негативного в поведінці з віком знижується, а соціального – збільшується. Важливу роль у розвитку соціального у поведінці відіграє перехід від «німих» взаємин до взаємин, які супроводжуються мовою, а потім і переростають у мовні взаємини (комунікацію, спілкування, діалог).

Досліджуючи поєднання організованості колективу з дисциплінованістю, він дійшов висновку, що слухняність і організація – речі (поняття, форми, види) не тільки не однакові, але просто несумісні. Про організаційність групи (колективу), на його думку, можна судити з того, наскільки вона (група) вміє самостійно розподіляти серед своїх членів певну роботу, наскільки члени групи підкорюються (виконують) рішення колективу, наскільки група вміє синтезувати виконану її членами роботу. Дані експериментів, які проводив Залужний, доводили, що слухняність і дисципліна, які нав'язують зверху педагоги або вихователі, якраз і заважають такій самостійній діяльності групи і найбільш слухняні, з точки зору вчителя, класи виявляються найбільш безпорадними за вимоги організувати самостійно найпростішу спільну діяльність (роботу, справу,

захід). Тому для підвищення організованості групи рекомендувалося розвивати самостійність учнів, підвищувати їхню активність, допомагати обирати лідерів, які зможуть уплинути на спільну діяльність групи (колективу).

Практична значущість колективу, на думку Залужного, не тільки в тому, що в ньому виховується новий, більш високий тип особистості, але і в тому, що правильно зорієнтований колектив дає змогу направляти надмірну енергію дітей у необхідне русло, переключити їх на виконання соціально корисної діяльності.

Дослідження О. Залужного показали, що на зростання організованості й збільшення часу існування колективу впливають ендогенні чинники, при цьому під екзогенними чинниками він розумів будь-який вплив середовища, а під ендогенними – поведінку окремих членів колективу. Одним із найбільш значущих внутрішніх чинників, на думку Залужного, є феномен лідерства.

У процесі розвитку колективу з часом відбувається виокремлення лідерів, а також утворення навколо нього групи, центру, певного кола дітей, а також підгрупи дітей, які випадають із групи (колективу). Залужний вважав, що такі діти – це дезорганізатори, які заважають роботі інших дітей, або пасивні особи, які займаються своїми справами, не пов'язаними з роботою колективу. О. Залужний розробляв методи корекції спілкування дітей, вважаючи, що активні діти-дезорганізатори мають розташовуватися (перемішуватися) у групи більш старших за віком і сильніших дітей, а замкнуті, тривожні діти – в групи молодших, де вони можуть проявити свої здібності і навіть стати лідерами.

Висновки. Таким чином, дослідження нами дитячого колективу за О. Залужним показало, що його теоретичні напрацювання базувалися на рефлексології й педології. Він плідно працював над реалізацією концепції соціального виховання, центром якої стали дитячі заклади (дитячі будинки), де проводилися саме колективні форми організації навчання і виховання, де утворювалися різні колективи через які і втілювалися у життя державні (партійні, ідеологічні) постанови.

Зокрема, О. Залужний обґрунтував систему організації й діяльності колективу дітей за допомогою системних експериментальних досліджень; проаналізував особливості спілкування в ранньому дитинстві; здійснив класифікацію соціальної взаємодії дітей; простежив вікову динаміку їхнього розвитку; визначив типи соціальної поведінки дітей; виділив етапи набування ними соціальних навичок; визначив провідні чинники характеру функціонування дитячого об'єднання; типу дитячого колективу; роль та значення лідера в його (колективі) діяльності тощо.

30-ті роки ХХ ст. були для О. Залужного насиченими багатьма науковими подіями, роботою НДІП, активною участю у роботі педологічних з'їздів тощо. Але стали і трагічними. Цей період його діяльності вимагає подальшого дослідження, адже соціальне виховання, як і вся система національної освіти, навчання і виховання через ідеологічні і політичні процеси у розвитку країни, зазнало суттєвих змін, а взаємини української інтелігенції і влади набули системного протистояння.

Використана література:

1. Декларация Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей (1.07.1920) // Пролет. освіта (Вінниця). – 1921. – № 1. – С. 2–4.
2. ДАХО – обзорная справка по архивно-следственному делу № 067329/0 на осужденного Залужного А. С. – Арк. 230.
3. Залужный А. С. Современная японская школа. Из наблюдений и впечатлений // Путь просвещения. – 1925. – № 1–2. – С. 142–166.
4. Залужный О. С. Учення про колектив. (Методологія дитколектив). – Харків : ДВУ, 1929. – 229 с.
5. Залужный О. С. Динаміка дитячого колективу та методи його вивчення // Шлях освіти. – 1928. – № 1. – С. 141–152.
6. Залужный О. Соціальні наставлення і колективні навички у дітей трудових шкіл. Харківська досвідно-педологічна станція НКО, кабінет соціальної педагогіки. – Х. – 1930. – 114 с.
7. О. Залужный «Сільська трудова школа. Теорія і практика» (1926 р.).
8. Залужный А. Методи изучения детского коллектива // Шлях освіти. – 1925. – № 4. – С. 114–126.
9. Залужный О. Раціоналізація педагогічного процесу // Путь просвещения. – 1925. – № 5–6. – С. 184–185.
10. Залужный А. С. Задачи современного педагогического эксперимента // Український вісник. – 1930. – № 1. – С. 97–102.
11. Кодекс законов о народном просвещении УССР, утвержденный ВУЦИК 2 ноября 1922 г. на основании Постановления III сессии VI созыва ВУЦИК от 16 октября 1922 г. – Харьков : Издание народного комиссариата просвещения УССР, 1922. – 767 с.
12. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: монографія / Л. Д. Березівська. – Київ : Богданова А. М., 2008. – 406 с.
13. Сухомлинська О. В. Олександр Залужний // Нариси з історії українського шкільництва (1905–1933), Київ. – 1996, с. 270–275.
14. Українська педагогіка в персоналіях: у 2-х кн. 2: [навч. посібник] / За ред. О. В. Сухомлинської. – Київ : Либідь, 2005. – 552 с. (с. 170–176).
15. УДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 12. – Спр. 2664. – Арк. 1–6.
16. Янченко Т. В. Вивчення дитячого колективу в українській педології (20-ті–початок 30-х років ХХ ст.) / Т. В. Янченко // Наукові праці. Науково-методичний журнал. – Вип. 239. – Т. 251. – серія: Педагогіка – Миколаїв. Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2014. – С. 37–40.

References:

1. Deklaratsiia Narkomosvity USSR pro sotsialne vykhovannia ditei (1. 07. 1920) [Declaration of the people's Commissariat of the USSR about the social upbringing of children (1. 07. 1920)] // Prolet. osvita (Vynnytsia). – 1921. – № 1. – S. 2–4.
2. DAKHO – obzornaia spravka po arkhivno-sledstvennomu delu № 067329/0 na osuzhdennoho Zaluzhnoho A.S. [DAKHO – overview get help with archival investigative case No. 067329/0 on the convicted Zaluzhnoho A.S.] – Ark. 230.

3. Zaluzhnyi A. S. Sovremennaia yaponskaia shkola. Yz nabliudenyi y vpechatlenyi [Modern Japanese school. From observations and impressions] // Put prosviashchennyia. – 1925. – № 1–2. – S. 142–166.
4. Zaluzhnyi O. S. Uchennia pro kolektyv. (Metodolohiia dytkolektyv) [The doctrine of the collective. (Methodology children's team)]. – Kharkiv : DVU, 1929. – 229 s.
5. Zaluzhnyi O. S. Dynamika dytiachoho kolektyvu ta metody yoho vyvchennia [The dynamics of a group of children and methods of its study] // Shliakh osvity. – 1928. – № 1. – S. 141–152.
6. Zaluzhnyi O. Sotsialni nastavlennia i kolektyvni navychky u ditei trudovykh shkil. Kharkivska dosvidno-pedalohichna stantsiia NKO, kabinet sotsialnoi pedahohiky [Social instruction and collective skills in children of migrant schools. Kharkiv down-Pedology station NCO, office of social pedagogy]. – Kharkiv. – 1930. – 114 s.
7. O. Zaluzhnyi «Silska trudova shkola. Teoriia i praktyka» (1926r.) [“Rural labor school. Theory and practice” (1926)].
8. Zaluzhnyi A. Metodu yzuchenyia detskoho kolektyva [Methods for the study of children's collective] // Shliakh osvity. – 1925. – № 4. – S. 114–126.
9. Zaluzhnyi O. Ratsionalizatsiia pedahohichnoho protsesu // Put prosveshchennyia. – 1925. – № 5–6. – S. 184–185.
10. Zaluzhnyi A. S. Zadachy sovremennoho pedahohycheskoho eksperymenta [Problems of modern pedagogical experiment] // Ukrainskyi visnyk. – 1930. – № 1. – S. 97–102.
11. Kodeks zakonov o narodnom prosveshchennyi USSR, utverzhdennoi VUTsYK 2 noiabria 1922 h. na osnovany Postanovleniia III sessyy VI sozuva VUTsYK ot 16 oktiabria 1922 h. – Kharkiv: Yzdanye narodnoho komysaryata prosveshchennyia USSR, 1922 [The code of national education of the USSR approved by the Central November 2, 1922, based on the Resolution of the III session of the VI convocation Central from October 16, 1922]. – 767 s.
12. Reformuvannia shkilnoi osvity v Ukraini u XX stolitti [The reform of school education in Ukraine in the twentieth century]: monohrafiia / L. D. Berezhivska. – Kyiv : Bohdanova A.M., 2008. – 406 s.
13. Sukhomlynska O. V. Oleksandr Zaluzhnyi // Narysy z istorii ukrainskoho shkilnytstva (1905 – 1933). [Alexander Zaluzhnyi] – Kharkiv. – 1996. – S. 270-275.
14. Ukrainska pedahohika v personaliiakh: u 2-kh kn. 2: Navch. posibnyk / Za red. O.V. Sukhomlynskoï [Ukrainian pedagogics in personalities: in 2 books . 2: Learning . allowance]. – Kyiv : Lybid, 2005. – 552 s. (s. 170-176).
15. UDAVO Ukrainy [UDAVO Ukraine]. – F. 166. – Op. 12. – Spr. 2664. – Ark. 1-6.
16. Ianchenko T. V. Vyvchennia dytiachoho kolektyvu v ukrainskii pedolohii (20-ti – pochatok 30-kh rokiv XX st.) [The study group of children in Ukrainian Pedology (20th – early 30-ies of XX century)] / T.V. Yanchenko / Naukovi pratsi. Naukovo-metodychnyi zhurnal. – Vyp. 239. – T. 251. – seriia: Pedahohika – Mykolaiv. Vyd-vo ChDU im. Petra Mohyly, 2014. – S. 37–40.

Богомолова М. Ю. Детский коллектив как основная форма социального воспитания детей в Украине в 20-х годах XX в. по А. Залужному (1886–1941)

В статье рассмотрены научно-теоретические подходы к проблеме детского коллектива в творческом наследии известного отечественного педагога, психолога А. Залужного в 20-х годах XX в. Раскрыто непосредственное участие ученого в реализации задач социального воспитания через деятельность в совещательных комиссиях Укрсоцвоспа и Кабинета социальной педагогики Харьковской опытной станции Главсоцвоспа.

Доказано, что по А. Залужному детский коллектив в 20-х годах XX в. в Украине был основой социального воспитания. Определено, что послушность и организация – вещи не только не одинаковые, но и просто несовместимы. Про организованность группы (коллектива) можно судить по тому, насколько она (группа) умеет самостоятельно разделять среди своих членов определенную работу, насколько члены группы выполняют решение коллектива, насколько группа умеет синтезировать выполняемую ее членами работу. Данные экспериментов, которые проводил Залужный, доказывали, что послушание и дисциплина, которые навязывают сверху педагоги и воспитатели как раз и мешают такой самостоятельной деятельности группы и наиболее послушные, с точки зрения учителя, классы оказываются наиболее беспомощными при организации самой простой самостоятельной общей деятельности. Поэтому для повышения организованности группы рекомендовано развивать самостоятельность учеников, повышать их активность, помогать выбирать лидеров, которые смогут повлиять на общую деятельность группы (коллектива) в целом.

Ключевые слова: *детский коллектив, социальное воспитание, социальное взаимодействие и социальное поведение детей, социальные навыки, характер детского объединения, педология, рефлексология, социально-психологические особенности детского коллектива.*

Bogomolova M. Yu. Childrens collective as the basic form of social children's health in Ukraine in 20th of XX century O. Zaluzhny's approach (1886–1941)

The article deals with the scientific-theoretical approaches to the problem of the children's collective in the creative heritage of the famous national teacher, psychologist O. Zaluzhnyi in 20th of the XX century. The direct participation of the scientist in the realization of the social education tasks was discovered through the activities of the advisory committees of Ukrsoctsvych and Kharkiv research station Galovotsyvykh Cabinet of Social Pedagogy.

O. Zaluzhny's approach proved that a children's collective in the 20th of the XX century in Ukraine was the basis of social upbringing.

His theoretical work was based on reflexology and pedology. He fruitfully worked on the implementation of the concept of social education, the center of which were children's homes (orphanages), where the collective forms of education's organization and education took place, where various groups were formed through which state (party, ideological) decrees were implemented.

He substantiated the system of organization and activity of children's collective through systematic experimental research; analyzed the features of communication in early childhood, made the classification of social interaction of children; traced the age dynamics of their development; defined types of children's social behavior; highlighted the stages of their acquisition of social skills; defined the leading factors of the children's association nature; type of children's team; role and meaning of the leader, etc.

Key words: *children's collective, social education, social interaction and social behavior of children, social skills, nature of the children's association, pedology, reflexology, socio-psychological peculiarities of the children's collective.*

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАВИКІВ РОБОТИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА-ПІАНІСТА

У статті розглянуто специфіку формування роботи концертмейстера з різними виконавцями. Підкреслено, що вимоги до піаністів висуваються досить подібні та більше того – тотожні у багатьох пунктах. Робота концертмейстера передбачає вміння адаптуватись під вимоги виконавців, з якими вони працюють. Крім цього, неабияку роль у професійній діяльності піаніста-концертмейстера відіграє потреба підлаштовуватись під манеру викладача з фаху. Зазначено, що робота з вокалістами (академічний спів та естрадний спів), з інструменталістами-солістами, диригентами має низку сутнісних відмінностей. Концертмейстер має звертати увагу на створення дуету та співдомірного поєднання вокального та інструментального начал, сюди відносяться дотримання динамічного балансу, необхідності підтримки вокаліста, виділенні ключових тонів, які б допомогли співаку. До проблем, які постають перед концертмейстерами-піаністами, можна віднести постійно зростаючий репертуар, який треба майстерно грати, необхідність поєднувати функції піаніста та викладача. Під час роботи з симфонічними диригентами концертмейстер мусить мати надзвичайно великий слуховий досвід, знаючи й у практичному вимірі багато різних творів для симфонічного оркестру. Причому спрямування цього досвіду має поєднуватись з умінням відтворити потрібне темброве звучання.

Ключові слова: концертмейстер, піаніст, вокаліст, диригент, методика, слуховий досвід, ансамбль.

Майстерність фактично будь-яких виконавців проявляється під час колективної гри. Сольні твори, хоча й складають основу репертуару вокалістів (як тренувальний матеріал), інструменталістів, як-от твори для флейти соло чи кларнета, проте набагато частіше можна зустріти гру ансамблю. Так, камерно-вокальні твори виконуються дуєтом голосу та фортепіано. Чимало інструментальних опусів передбачають поєднання одного чи декількох інструментів з фортепіано. Подібна практика не є випадковою, адже фортепіано є інструментом, що має значні можливості у передачі різних образних сфер, може використовувати різні динамічні відтінки у всіх регістрах, виконувати пасажи, акордові послідовності, інтервали, вести мелодичну лінію. Але всі ці позитивні аспекти цього інструменту, який у сучасному вигляді сформувався лише в XVIII столітті, не стали обмеженням для написання творів для інших виконавських складів. Різноманіття наявних інструментів, що відрізняються за тембровим, регістровим чинниками, за способом звуковидобування, продовжують приваблювати композиторів. Беручи до уваги, що у роботі над твором та під час концертних виступів більшість виконавців потребують допомоги концертмейстера-піаніста, можна казати про універсальність такого типу виконавства. Одним із нагальних питань є окреслення тих вимог, що висуваються перед концертмейстером під час роботи з різними типами виконавських складів.

У музикознавстві та музичній педагогіці сьогодні є низка праць, пов'язаних з роллю концертмейстера у сучасній культурі. В поле інтересу О. Васильєвої постає робота піаніста-концертмейстера у класі оркестрового диригування. О. Короткова прагне обґрунтувати професію концертмейстера-піаніста з позиції її історичного становлення. Методичне розроблення В. Новикової демонструє у досить невеликому форматі можливість розділити певні вимоги, які пов'язані з акомпануванням духовим, струнним та вокалістам. Інтерпретація джазових стандартів у концертмейстерській діяльності піаніста є інтересом наукового дослідження саме А. Хлопотова, В. Юрчук, С. Олейнікова.

Метою статті є окреслення методичних аспектів формування навичок професійної діяльності концертмейстера-піаніста з різними виконавцями – солістами-вокалістами, інструменталістами, хоровими колективами.

Якщо спробувати зазначити особливості діяльності піаніста-концертмейстера, то найбільш доречним буде наголошення на універсальному характері подібної роботи. Робота концертмейстера передбачає вміння адаптуватись під вимоги виконавців, з якими вони працюють. Крім цього, неабияку роль у професійній діяльності піаніста-концертмейстера відіграє потреба підлаштовуватись під манеру викладача з фаху. «Концертмейстеру доводиться пристосовуватись до творчої манери багатьох викладачів, в класах яких він працює. Різноманіття вимог підвищує його професійну компетентність. Концертмейстер має бути готовий до всього: всіляких імпровізацій, підказки забутого слова, підігрування мелодії (якщо соліст не тримає тональність), проведення уроку з учнем без викладача за фахом» [3, с. 10].

Сучасні реалії роботи концертмейстерів у рамках вищих та середніх навчальних закладів мистецького спрямування створюють умови, коли один концертмейстер-піаніст працює з абсолютно різними виконавськими складами. Так, можлива робота з виконавцями-інструменталістами, диригентами (як оркестровими, так і хоровими), солістами-вокалістами, хором. Проте робота з кожним виконавцем (маються на увазі й диригенти) має низку сутнісних відмінностей.

Насамперед, розглянемо специфіку роботи піаніста-концертмейстера з вокалістами. Якщо йдеться про акомпанування співакам, що працюють у напрямі «академічний спів», то концертмейстер має, насамперед, звертати увагу на створення дуету та співдомірного поєднання вокального та інструментального начал. Завдання концертмейстера полягає у дотриманні динамічного балансу, необхідності підтримки вокаліста,

виділенні ключових тонів, які б допомогли співаку у разі необхідності повернутись до потрібного тону. Необхідним є врахування аспектів вокальної агогіки, звернення уваги на потребу брати дихання.

Набагато більше вимог до піаніста-концертмейстера накладає завдання акомпанувати вокалістам, що співають у естрадній манері. Залишаються актуальними вимоги, які наявні під час дуетного виконання з академічним співаком. Проте додаються також й інші. Піаніст має займатись розшифровуванням записів аудіофайлів, адже джазові стандарти та естрадні пісні досить рідко записані у нотному тексті. Коли піаніст буде здатний відтворити ключові аспекти музичного твору, може виникнути питання зміни стильового напрямку, в якому він буде виконуватись. Відповідно, актуалізується також потреба знання різних стильових напрямів джазової музики, в кожному з яких є певні моделі фактури супроводу. Крім цього, часом концертмейстер-піаніст супроводжує вокаліста лише у репетиційному процесі, а виконуватись твір має з оркестром. Тоді у партії фортепіано мають відтворюватись усі лінії фактури, вказуватись елементи вступу різних інструментів, що входять до ансамблю, та імітуватись їх тембральне забарвлення. Досить спірним питанням є правильне фразування. Саме в естрадних напрямках звичне для академічної манери фразування відсутнє. Натомість вокаліст може здійснювати це на власний розсуд, прагнучи обминути чіткість метричної структури. Отже, перед концертмейстером постає аналітична задача, яка полягатиме у слуханні варіантів стандартів, їх аналізі та виборі найбільш доцільного. «Необхідно зауважити, що у джазовому мистецтві на відміну від академічного немає можливості записувати точне позначення фразування, так само як і важко це зробити вербально. Найкраще його можна зрозуміти шляхом прослуховування зразків гарних виконавських версій. Задля створення правильного фразування концертмейстер має прослухати декілька варіантів одного джазового стандарту, проаналізувати їх, виокремивши найбільш придатні до тієї версії, яку буде виконувати соліст-інструменталіст чи вокаліст, та відтворити її» [4, с.188].

Так само індивідуально забарвлений характер буде мати інтерпретування фактури твору. За рахунок того, що стильовий напрям буде визначати ритмічну організацію в творі, на цьому треба сконцентрувати увагу піаністам. «Якщо йдеться про свінгування, то у стандартах зі швидким темпом використовується випередження ритмічне, а у повільних – навпаки, відбувається певне ритмічне запізнення, яке буде супроводжуватись витонченим та тонким фразуванням мелодичних ліній» [4, с.189]. Так само неможливо уявити джазовий твір, в якому б не було імпровізації. Концертмейстер має створювати цілісне звучання твору, де б поєднувались усі компоненти, причому у належному стилі. «Це здатність правильно відтворювати ритмічні тривалості, здійснювати фразування, яке буде залежати від обраного стильового напрямку джазової музики. Формою прояву творчого потенціалу концертмейстера є створення імпровізацій, підготовчим етапом до якого буде прослуховування найкращих «класичних» зразків, їх аналіз та вже потім формування власної» [4, с. 190].

Якщо йдеться про акомпанування виконавцям, які грають на духових інструментах, то виникають дещо інші вимоги до концертмейстерів-піаністів. Під час акомпанування велику роль будуть відігравати типи штрихів, які застосовує соліст. Концертмейстер має враховувати основи інтонування на духових інструментах, бути обізнаним у похідних моментах, пов'язаних зі звукоутворенням, тобто атакою, артикуляцією, штрихами. Як і у роботі з вокалістами, найважливішим буде орієнтування на виконавське дихання духовика. Так само як і у разі попередніх розглянутих типів солістів, мають зберігатись ритмічна та темпова відповідність. Досить влучні зауваження стосовно концертмейстерської діяльності, пов'язаної із супроводом духових інструментів, надає В. Новікова: «Духові інструменти відрізняються особливостями конструкції, специфікою акустичної природи, тому одні з них відрізняються більш широким динамічним діапазоном, інші – більш вузьким. Великими динамічними можливостями володіють мідні духові інструменти. Виразними динамічними можливостями володіють кларнет і флейта» [3 с. 5].

Одним із найскладніших типів акомпанування для концертмейстера виступає робота у класі диригування. На думку концертмейстерів-практиків та низки дослідників, подібна діяльність вимагає додаткових зусиль порівняно з акомпануванням іншим виконавцям. О. Васильєва зазначає потребу концертмейстеру перебирати часом на себе функції диригента. «Практика показує, що кожен, навіть дуже обдарований, професійний і «технічний» піаніст вирішує присвятити себе цій роботі, оскільки вона вимагає від музиканта, щоб він, залишаючись повною мірою піаністом-віртуозом, став також диригентом, виконавцем оркестру і педагогом» [1, с.126]. До проблем, які постають перед концертмейстерами, можна віднести постійно зростаючий репертуар. Причому в класі диригування, особливо симфонічного, він може досить швидко змінюватися, отже, піаніст має добре читати з листа. А вже після декількох репетицій необхідно знати матеріал майже бездоганно.

О. Васильєва відзначає, що за роботи у класі диригування найкращими умовами є наявність двох концертмейстерів, які на двох інструментах будуть відтворювати текст партитури. Таким чином можливе створення ефекту наявності двох джерел звуку, яке буде більш наближене до звучання декількох виконавців у оркестрі. Також досить позитивним є вивільнення концертмейстерів від необхідності відтворювати первантажену фактуру, де буде важко виділити певні лінії, без втрат у звучанні інших голосів. Коли йдеться про гру двох концертмейстерів, то вони мають грати подібно до фортепіанного дуету, що буде включати спектр вимог, актуальних для створення ансамблевого звучання, тобто метроритмічної точності, динамічного балансу тощо. Але все-таки гра двох концертмейстерів має й істотну відмінність, яка полягає у тому, що вони будуть

грати не партії, розраховані на можливості фортепіано. Натомість вони грають партії інструментів оркестру, прагнучи уподібнюватись ним. «Різниця лише у тім, що у фортепіанному дуєтї кожен з піаністів виконує власну партію в усіх регістрах фортепіано; концертмейстери ж постійно зображають: один – переважно верхні рівні партитури, другий – переважно нижні. Ті ж вимоги, що висуваються до єдиного почуття руху, дихання, метру; необхідно дотриматись звукового балансу, уважно слухати один одного» [1, с. 197–198]. Проте, як правило, в умовах недостатньої кількості кадрів зазвичай лише один піаніст-концертмейстер працює у класі оркестрового диригування. Відповідно, його завдання ускладнюється потребою грати всі лінії. «Дворучні перекладання вимагають ретельної виучки тексту після попереднього аналізу. На наш погляд, читання таких клавирів з листа ніколи не може мати успіх. Тут необхідний тверезий розрахунок: який матеріал є найбільш важливим, які голоси другорядні, які є фоном, де можна спростити або випустити, наприклад, октавні подвоєння в швидких темпах» [1, с. 127].

У роботі з симфонічними диригентами концертмейстер мусить мати надзвичайно великий слуховий досвід, знаючи й у практичному вимірі багато різних творів для симфонічного оркестру. Причому спрямування цього досвіду має поєднуватись з умінням відтворити потрібне темброве звучання. Виникає запитання стосовно того, як саме можна видобути потрібне темброве наповнення на фортепіано? Потрібно пам'ятати сам тембр інструменту, який треба відтворити концертмейстерові. Для створення ефекту гри на флейті та на кларнеті треба домагатись цього за рахунок використання штрихів. Так, у струнних інструментів звучання буде більш плинним та цілісним, у духових – пов'язане з більш короткими фразами, які виникають за рахунок потреби взяття повітря. «Тут допомогти може тільки уява, внутрішній слух і диригента, і піаніста, і слухача: якщо ми не можемо зробити нічого, що допомогло б нам по-різному зобразити кларнет і гобой, то ми можемо принаймні не робити нічого такого, що заважало б слухачеві і диригенту уявити звучання цих інструментів. Наприклад, не грати надто яскравим, дзвінким, «зубастим» звуком, не рвати довгі, виконувани на одному диханні фрази; там, де зустрічається staccato, не використовувати staccato щипкове, занадто гостре, не властиве інструментам, пов'язаним з людським диханням» [1, с. 132].

У гри концертмейстера у класі підготовки хорових та симфонічних диригентів можуть виникати також питання, які пов'язані з тим, чи треба у всьому слідувати за студентом. Звісно, на початку навчання диригента найчастіше він не буде майстерним. Проте концертмейстер має грати за його рукою, адже в протилежному випадку це створить проблему, що навчання не буде здійснюватись, адже учень не буде відчувати власної можливості керувати процесом відтворення музики. Концертмейстер має обрати таку виконавську методику, яка б демонструвала дещо кращий варіант, ніж той, що запропонував студент. О. Васильєва відзначає: «На наш погляд, грати слід строго за рукою студента, щоб не втрачався сенс цього процесу, оскільки ми приходимо в клас заради навчання диригента, але грати все-таки потрібно на кілька щаблів краще, ніж поки він потребує. Тут потрібно проявити тонке педагогічне чуття і не нав'язувати свою музичну логіку і розуміння твору. Необхідно постійно бути з диригентом у творчому діалозі, будити його поки ще скуті емоції, тренувати диригентську волю і розум» [1, с. 137].

Висновки. Отже, як ми могли пересвідчитися, концертмейстерська діяльність включає багато аспектів, пов'язаних з роботою з різними виконавцями. Під час гри з вокалістами, особливо з естрадними, важливе звернення уваги на проблему дихання, можливості розгортання музичної тканини у потрібному темпі, знанні різних джазових стилів. Так само неоднозначним є акомпанування диригентам, насамперед оркестровим. Усі багатоаспектні потреби виступають підтвердженням універсальності виконавців, що присвячують себе вихованню різних навиків у класі з фаху. «Акомпаніатор-концертмейстер високого рівня має бути всебічно розвиненою й обізнаною у найрізноманітніших галузях виконавського мистецтва особистістю. Будучи відмінним піаністом, він більше ніж його колеги-солісти має знати репертуар різних виконавців, особливості гри на різних інструментах, їхні можливості й недоліки, основні принципи психології колективної взаємодії, вміти не тільки переборювати естрадне хвилювання, але й допомогти в цьому партнерові» [2, с. 54].

Використана література:

1. Васильєва Е. В. О роли пианиста-концертмейстера в классе оркестрового дирижирования / Е. В. Васильєва // ТРУДЫ СПБГИК. – 2011. – № 191 – С. 126–137.
2. Короткова О. В. Деякі історичні аспекти становлення професії акомпаніатора-концертмейстера / О. В. Короткова // Молодий вчений. – 2017. – № 8. – С. 52–55.
3. Новикова В. С. Специфика работы концертмейстера в классах духовых инструментов, скрипки, вокала. Методическая работа / В. С. Новикова. – Серов, 2015. – 11 с.
4. Хлопотова А. А. Интерпретация джазовых стандартов у концертмейстерской деятельности пианиста / А. А. Хлопотова, В. В. Юрчук, С. О. Олейников // Молодий вчений. – 2018. – № 1. – С. 187–190.

References:

1. Vasil'eva E. V. O roli pianista-koncertmejestera v klasse orkestrovogo dirizhirovanija / E. V. Vasil'eva // TRUDY SPBGIK. – 2011. – № 191 – S. 126–137.
2. Korotkova O. V. Deiakі istorychni aspekty stanovlennia profesii akompaniatora-kontsertmeistera / O. V. Korotkova // Molodyi vchenyi. – 2017. – № 8. – S. 52–55.

3. Novykova V. S. Spetsyfyka raboty kontsertmeistera v klassakh dukhovnykh ynstrumentov, ckrpky, vokala. Metodicheskaia rabota / V. S. Novykova. – Serov, 2015. – 11 s.
4. Hlopotova A. A. Interpretacija dzhazovih standartiv u koncertmejsters'kij dijal'nosti pianista / A. A. Hlopotova, V. V. Jurchuk, S. O. Olejnikov // Molodij vchenij. – 2018. – № 1. – S.187–190.

Боровицкая А. Н., Ключева С. В. Методические аспекты формирования навыков работы концертмейстера-пианиста

В статье рассмотрена специфика формирования работы концертмейстера с различными исполнителями. Подчеркнуто, что требования к пианистам выдвигаются довольно похожие и более того – тождественные во многих пунктах. Работа концертмейстера предполагает умение адаптироваться под требования исполнителей, с которыми они работают. Кроме этого, большую роль в профессиональной деятельности пианиста-концертмейстера играет потребность подстраиваться под манеру преподавателя по специальности. Отмечено, что работа с вокалистами (академическое пение и эстрадное пение), с инструменталистами-солистами, дирижерами имеет ряд существенных различий. Концертмейстер должен обращать внимание на создание дуэта и соразмерное сочетание вокального и инструментального начал, сюда относятся соблюдение динамического баланса, необходимость поддержки вокалиста, выделение ключевых тонов, которые помогли бы певцу. К проблемам, которые возникают перед концертмейстерами-пианистами, можно отнести постоянно растущий репертуар, который надо мастерски играть, необходимость совмещать функции пианиста и преподавателя. При работе с симфоническими дирижерами концертмейстер должен иметь очень большой слуховой опыт, зная и в практическом измерении много различных произведений для симфонического оркестра. Причем направление этого опыта должно сочетаться с умением воссоздать нужное тембровое звучание.

Ключевые слова: концертмейстер, пианист, вокалист, дирижер, методика, слуховой опыт, ансамбль.

Borovitskaya O. M., Klyueva S. V. Methodological aspects of formation of work of concertmaster-pianist work

The article deals with the specifics of the formation of the concertmaster with different performers. It is emphasized that requirements for pianists are quite similar and moreover – identical in many points. The work of the concertmaster involves the ability to adapt to the requirements of the performers with whom they work. In addition, the role of the professional pianist-concertmaster plays is important in the need to adapt to the style of a specialist teacher. It is noted, that work with vocalists (academic singing and pop singing), with instrumentalists-soloists, conductors has a number of essential differences. Concertmaster should pay attention to the creation of a duet and joint combination of vocal and instrumental principles, including the observance of the dynamic balance, the need to support the vocalist, the selection of key tones that would help the singer. The problems faced by pianist concertmasters include the constantly growing repertoire, which needs to be skillfully played, the need to combine the functions of a pianist and a teacher. When working with symphonic conductors, the concertmaster must have an extremely great auditory experience, knowing in practical terms many different works for the symphony orchestra. Moreover, the direction of this experience should be combined with the ability to reproduce the desired tone sound.

Key words: concertmaster, pianist, vocalist, conductor, methodology, auditory experience, ensemble.

УДК 378.147.091.33:613.954]:005.336.2

Бутенко В. Г.

**СУЧАСНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ
ДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ
ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Стаття присвячена аналізу нормативних документів підготовки майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності: Стандарту вищої освіти в Україні, навчального плану підготовки, робочих програм навчальних дисциплін за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта». Визначено, що навчальні дисципліни професійно орієнтованого і вибіркового циклу, пов'язані з тематикою дослідження, спрямовані на формування, збереження та зміцнення здоров'я дошкільників частково і фрагментарно, оскільки не мають першочергового завдання. Здійснено моніторинг формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. Зумовлено актуальність розроблення та впровадження в систему підготовки майбутніх вихователів спецкурсу «Формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності».

Ключові слова: підготовка майбутніх вихователів, здоров'язбережувальна компетентність, дошкільники, ігрова діяльність, Стандарт вищої освіти, навчальний план, робоча програма.

Сучасна система освіти має на меті виховання здорової особистості, яка дбає про власне здоров'я та здоров'я оточуючих, прагне вести здоровий спосіб життя і формувати його в молодого покоління. Водночас в останні роки спостерігається значне погіршення стану здоров'я дітей. Кількість абсолютно здорових дітей

знизилась за останнє десятиріччя з 23% до 15%, збільшилась кількість дітей з хронічними захворюваннями. Близько 20–27% дітей вважаються такими, що часто хворіють [4, с. 101]. Такі показники зумовлює несприятлива екологічна обстановка, наявність шкідливих для здоров'я звичок, малорухливий спосіб життя, політична нестабільність, матеріальна скрута, неякісне харчування і чинники виникнення соматичних, психічних і соціальних хвороб, насамперед у дітей. Зазначені реалії актуалізують необхідність формування в дітей навичок бережливого ставлення до здоров'я, дотримання здорового способу життя та висвітлюють і певні недоліки освітньо-виховного процесу як ВНЗ, де безпосередньо готують майбутніх вихователів, так і закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО), оскільки чітко прослідковується недостатня обізнаність дітей щодо особливостей дотримання здорового способу життя.

Як зазначає Р. Куліш, «головний організатор педагогічного процесу в ЗДО – вихователь. Від нього значною мірою залежить розвиток особистості і пізнавальних процесів дошкільників, підготовленість до подальшого навчання. Для успішної діяльності вихователь ЗДО має оволодіти певною сукупністю знань, умінь, навичок, а також виховувати в собі позитивні особистісні якості» [6], тобто сформувати певні професійні компетентності загалом та здоров'язбережувальні зокрема. Тому підготовку майбутніх вихователів до формування в дошкільників здоров'язбережувальної компетентності (далі – ЗЗК) засобами ігрової діяльності вважаємо вагомим складником навчально-виховного процесу вищої школи.

Проблему формування сучасного вихователя досліджували такі науковці, як Г. Беленька (формування фахової компетентності майбутнього вихователя); О. Богінч, З. Борисова (підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці); Н. Белікова, В. Бобрицька, О. Дворнікова, С. Кондратюк, Н. Панчук (формування ЗЗК у навчальному процесі ВНЗ), Ю. Бойко, С. Гуменюк, Д. Вороніна, О. Ландо (аспект здоров'язбереження студентів ВНЗ); Т. Жаровцева, О. Пехота, Т. Танько, Г. Троцько (зміст, етапи, компонентний склад професійно-педагогічної підготовки вихователя); Л. Соколенко (формування культури ЗСЖ студентів ВНЗ); Н. Башавець (формування культури здоров'язбереження).

Мета статті – здійснення аналізу нормативних документів щодо підготовки майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності.

У контексті нашого дослідження погодимося з думкою Н. Кравчук [5], яка зазначає, що формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників, передусім, має відповідати вимогам сучасності, мати свою специфіку та ґрунтуватися на основних дидактичних закономірностях побудови процесу фахової підготовки у ВНЗ. Отже, щоб визначити, чи повною мірою реалізується у ВНЗ підготовка майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності, необхідно здійснити аналіз нормативних документів вищої школи. Потенційне значення для підготовки фахівців зазначеного напрямку мають нормативні документи – Стандарт вищої освіти України, навчальний план підготовки, робочі програми навчальних дисциплін, освітньо-професійна програма (ОПП) та освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта».

У контексті зазначеного доцільно проаналізувати зміст галузевого Стандарту вищої освіти [7]. Результат розгляду дає змогу констатувати, що Стандарт підготовки здобувачів першого рівня вищої освіти – бакалавра – з галузі знань 01 «Освіта» спеціальності 012 «Дошкільна освіта» розроблений згідно з вимогами Закону України «Про вищу освіту» [2] й відповідає першому (освітньому) рівню вищої освіти та шостому кваліфікаційному рівню за Національною рамкою кваліфікації [7].

Галузевий Стандарт пропонує перелік компетентностей майбутнього вихователя: інтегральних, загальних і спеціальних (фахових). Також стандартом визначено професійні декларативні і процедурні знання та професійні вміння і навички, якими має оволодіти майбутній висококваліфікований фахівець, здатний організувати цілісний освітньо-виховний процес для реалізації Базового компонента дошкільної освіти [5].

Визначено, що згідно з чинною редакцією Національного класифікатора України (Класифікатор професій (ДК 003: 2010) бакалавр дошкільної освіти може обіймати посади, подані в табл. 1 [3]. А згідно з International Standard Classification of Occupations 2008 (ISCO-08) [9] бакалавр дошкільної освіти може обіймати посаду (234) – Primary School and Early Childhood Teachers.

Беручи до уваги все вищезазначене, можемо дійти висновку, що спеціальність «Дошкільна освіта» є водночас сучасною і класичною, з постійним попитом на фахівців. Випускники мають академічне право продовження освіти за ступенем вищої освіти «магістр» за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» або за іншими спорідненими спеціальностями в Україні або європейському чи світовому освітньому просторі. Треба зазначити, що, за даними Статистичного бюро України, останніми роками приріст населення поступово збільшується, а отже, й попит на вихователів тільки зростатиме [8], і те, яким постане сучасний вихователь, суттєво залежить від організації навчально-виховного процесу ВНЗ.

За логікою цього дослідження наступним кроком треба розглянути навчальний план для спеціальності 012 «Дошкільна освіта» (бакалавр), щоб виявити дисципліни, за якими можлива підготовка майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності. Здійснений аналіз виявив, що в циклі професійної підготовки найбільш вагомими для реалізації зазначеної проблеми є дисципліни професійно орієнтованого циклу, подані в таблиці 2. Ці дисципліни є досить об'ємними як за обсягом матеріалу, так і за кількістю кредитів і годин та безпосередньо можуть формувати ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності.

Аналіз навчального плану підготовки майбутніх вихователів ЗДО також показав, що не меншою мірою торкаються зазначеної проблеми дисципліни циклу загальної підготовки, подані у таблиці 3.

Отже, з 240 кредитів підготовки бакалаврів лише 62 кредити виділяється на вивчення валеологічно спрямованих дисциплін, що не дає можливості детально прослідкувати, чи справді ефективно реалізується підготовка майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності. Тому постає необхідність проаналізувати робочі програми визначених дисциплін. Для аналізу були взято робочі програми, подані в Інтернеті на сайтах вишів України, в яких здійснюється професійна підготовка фахівців спеціальності 012 «Дошкільна освіта» (бакалавр) (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Київський університет імені Бориса Грінченка, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини).

Так, здійснюючи аналіз робочої програми дисципліни «Педагогіка дошкільна», зазначимо, що її метою є формування у студентів цілісної системи теоретичних знань та практичних умінь із педагогіки дошкільної як науки про виховання та навчання дітей від народження до вступу до школи. Аналіз зазначеної робочої програми дає змогу вважати, що «Педагогіка дошкільна» доцільно й позитивно впливає на підготовку майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності, проте на окресленій проблемі увага чітко не фокусується й ефективність її реалізації не забезпечується.

Щодо дисциплін «Теорія та методика валеологічної освіти дошкільників» та «Теорія та методика фізичного виховання», то ми вважаємо, що їх мета та завдання тісно взаємопов'язані, тому здійснимо аналіз

Таблиця 1

Показник професійних назв робіт

№ з/п	Код класифікатора професій (КП)	Назва професії
1.	2332	Вихователь дошкільного навчального закладу
2.	2445.2	Практичний психолог
3.	2340	Вчитель з корекційної освіти
4.	2340	Вчитель-логопед
5.	2340	Вихователь-соціальний працівник у роботі з дітьми з особливими потребами
6.	2351.2	Методист з фізичної культури
7.	2359	Методист-валеолог
8.	5131	Гувернер
9.	2351.2	Вихователь-методист
10.	2332	Методист з дошкільної освіти
11.	3320	3320 – Фахівці з дошкільного виховання
12.	3474	3474 – Організатор культурно-дозвілєвої діяльності

Таблиця 2

Навчальні дисципліни професійно орієнтованого циклу, пов'язані з тематикою дослідження

№ з/п	Шифр за ОПП	Назви навчальних дисциплін	К-сть кредитів	Обсяг годин
1.	2.03	Педагогіка дошкільна	6	180
2.	2.06	Теорія та методика валеологічної освіти дошкільників	8,5	255
3.	2.07	Основи природознавства з методикою	8	240
4.	2.09	Теорія та методика фізичного виховання	4,5	135
5.	2.01	Педіатрія	8	240
Усього:			35	880

Таблиця 3

Навчальні дисципліни вибіркового циклу, пов'язані з тематикою дослідження

№ з/п	Шифр за ОПП	Назви навчальних дисциплін	К-сть кредитів	Обсяг годин
1.	1.06	Анатомія дитини	6	180
2.	1.08	Екологія	3	90
3.	1.10	Дитяча та педагогічна психологія	8	240
4.	2.20	Дошкільна гігієна	4	120
5.	2.21	Ознайомлення дітей із суспільним довкіллям	3	90
6.	2.23	Сучасні концепції виховання й освіти дошкільників	3	90
Усього:			27	810

їх робочих програм одночасно. Зазначимо, що метою обраних дисциплін є забезпечення кваліфікаційної компетентності педагога у збереженні та зміцненні здоров'я дошкільників, їхнього фізичного розвитку, сприяння світоглядному переосмисленню пріоритетності цього напрямку. Валеологічні знання дають змогу формувати у студентів свідоме дбайливе ставлення до здоров'я як найвищої людської цінності. Крім цього, фахівці з дошкільної освіти мають бути підготовленими до проведення заходів зі збереження, формування та зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку. Аналізуючи можливість вищезазначених дисциплін для підготовки майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності, вважаємо їх найбільш ефективними, оскільки студенти упродовж їх вивчення здобувають такі знання й уміння, що безпосередньо торкаються здоров'язбереження дошкільників загалом та впливають на реалізацію окресленої проблеми зокрема. Але формування здорового способу життя робочими програмами визначено на рівні формування звички, натомість можемо констатувати необхідність формування ЗЗК у дошкільників, тому вважаємо, що опанування майбутніми вихователями дисциплін «Теорія та методика валеологічної освіти дошкільників» та «Теорія та методика фізичного виховання» стовідсотково не забезпечать їх підготовку до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності.

Щодо аналізу робочої програми дисципліни «Основи природознавства з методикою», обраної нами як потенційної для вирішення проблеми дослідження, зазначимо, що її метою є формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти, що ґрунтується на вивченні об'єктів та явищ природи, змістів та методів ознайомлення дітей з ними, форм організації навчально-виховної роботи в умовах суспільного дошкільного виховання та сім'ї. Беручи до уваги все вищезазначене, ми дійшли висновку, що визначені знання та уміння, хоч безпосередньо і торкаються формування здорового способу життя дошкільників, проте більш спрямовані на збереження навколишнього середовища, ніж на формування ЗЗК дошкільників.

Щодо дисципліни «Педіатрія», то завдання цього курсу полягає в ознайомленні майбутніх вихователів з питаннями анатомії і фізіології дітей раннього і дошкільного віку; гігієнічними основами виховання здорової дитини та загартовуванням її організму; основними захворюваннями, що часто зустрічаються у дітей дошкільного віку. На нашу думку, ця дисципліна відіграє важливу роль у підготовці майбутніх вихователів до формування здорового способу життя дошкільників, але отримані знання та уміння з цієї дисципліни спрямовані лише на зовнішній вплив на дошкільника, що не повною мірою забезпечує формування ЗЗК дошкільників.

Перейдемо до розгляду робочих програм навчальних дисциплін циклу загальної підготовки, а саме «Анатомія дитини», «Екологія», «Дитяча та педагогічна психологія». Здійснений аналіз дав змогу дійти висновку, що у контексті цього дослідження у межах окресленої проблеми важливим є здобуття студентами таких знань та умінь з дисципліни «Анатомія дитини»: зв'язок організму з навколишнім середовищем і фактори, що зберігають чи порушують здоров'я; складники і фактори формування здорового способу життя; вміння використовувати науково обґрунтовані гігієнічні рекомендації з організації навчально-виховного процесу, режиму дня і відпочинку, харчування дітей, обладнання, планування і благоустрою ЗДО; обґрунтування необхідності для сучасної людини набуття ЗЗК; визначення основних чинників формування здорового способу життя; пояснення шкідливості впливу факторів ризику на здоров'я людини. Дисципліна «Екологія» забезпечує майбутніх вихователів ЗДО знаннями головних положень сучасної екології та основних питань раціонального природокористування та ресурсозбереження й вміннями вести природоохоронну роботу серед населення; застосуванням знань з основ економіки у професійній діяльності. Робоча програма навчальної дисципліни «Дитяча та педагогічна психологія» є актуальною для нашого дослідження тим, що впродовж її вивчення студенти засвоюють знання з основ педагогічної психології: психологічні особливості навчання та виховання, види соціальних інститутів виховання, психологічну сутність педагогічної діяльності та опановують уміння враховувати в освітньо-виховному процесі сенситивні періоди розвитку дитини. Звісно, визначені мета та завдання дисциплін циклу загальної підготовки мають вагомий вплив на підготовку майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності, але забезпечують її фрагментарно й не систематично, бо не мають його за першочергове завдання.

Далі нами здійснено аналіз навчальних дисциплін, визначених з вибіркового циклу, поданих у табл. 3. Зокрема, знання та уміння з дисципліни «Дошкільна гігієна» передбачають здійснення запобіжних заходів, спрямованих на зміцнення здоров'я молодого покоління; обґрунтовують оздоровчі заходи, спрямовані на зниження захворюваності та гармонійний розвиток дошкільників. Робоча програма дисципліни «Ознайомлення дітей із суспільним довкіллям» передбачає здобуття студентами знань основ безпеки життєдіяльності, теоретичної основи та практичного досвіду ознайомлення дітей із суспільним довкіллям та умінь: здійснювати спостереження за соціальною поведінкою дитини, виявляючи різноманітні її характеристики в процесі діяльності та в повсякденні. Навчальна дисципліна «Сучасні концепції виховання і освіти дошкільників» має на меті: ознайомити студентів із сучасними підходами до організації системи дошкільної освіти в різних країнах; сприяти вихованню кращих моральних рис особистості майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу: любові та поваги до особистості дитини.

Аналіз робочих програм, циклу вибіркового дисциплін підтвердив актуальність проблеми підготовки майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності, оскільки опану-

вання жодної з обраних дисциплін, як окремо, так і разом, не забезпечує ефективність зазначеної підготовки.

Натомість в ОПП для спеціальності 012 «Дошкільна освіта» (бакалавр) чітко визначено перелік фахових компетентностей, якими має володіти вихователь. Серед них вагомими у межах нашого дослідження є такі: здатність до формування у дітей дошкільного віку навичок ЗСЖ як основи культури здоров'я (валеологічної культури) особистості; здатність до організації і керівництва ігровою (провідною) діяльністю дітей дошкільного віку, проте не менш важливими є й такі: здатність до фізичного розвитку дітей дошкільного віку, корекції і зміцнення їхнього здоров'я засобами фізичних вправ і рухової активності; здатність до формування у дошкільників навичок екологічно доцільної поведінки в природі [7].

Формування вищезазначених компетентностей має допомогти вирішувати визначені в ОКХ [7] типові задачі, що постають у професійній діяльності майбутніх вихователів, а саме:

- формування здорового способу життя;
- охорона та зміцнення здоров'я дітей на заняттях та у повсякденному житті;
- забезпечення комплексного підходу до проблеми зміцнення здоров'я дитини;
- забезпечення позитивних зрушень фізичного розвитку дошкільників та стану їх здоров'я;
- забезпечення фізичного та психічного здоров'я дитини.

Спираючись на все вищезазначене, можемо дійти висновку, що нормативними документами та результатами аналізу навчального плану й робочих програм обраних дисциплін визначено необхідність цілеспрямованого формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності.

Логіка цього дослідження вимагає визначення реального стану зазначеної підготовки та здійснення моніторингу формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності в освітньому процесі ЗДО. Для цього в процесі констатувального експерименту нами був проаналізований сучасний стан професійної підготовки вихователів відповідно до тематики дослідження шляхом анкетування. В анкетуванні взяли участь 73 респонденти-вихователі Сумських ЗДО (ясла-садок) № 1 «Ромашка», № 33 «Маринка», № 40 «Дельфін». У дослідженні брали участь вихователі зі стажем роботи від 1 до 10 років. Під час обрання цих вікових меж ми спиралися на думку С. Дяченко [1], яка стверджує, що вихователі в ці роки більш умовлені до виконання професійних обов'язків, деякі працюючі вихователі нещодавно закінчили навчання у ВНЗ, що, своєю чергою, дає змогу простежити якість підготовки фахівців до формування ЗЗК дошкільників.

Анкетування вихователів дало змогу визначити їхню позицію до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності, а також отримати інформацію про рівень їх власної ЗЗК. Запропоновані питання анкети були спрямовані на визначення обізнаності вихователя з питань здоров'язбереження, засобів ігрової діяльності та на розкриття шляхів професійної діяльності вихователів, що безпосередньо реалізують формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності.

За результатами опитування виявилось, що 87% респондентів вважають формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності перспективним і необхідним щодо вагомості знань та умінь з окреслюваного питання, а 64% опитуваних (так – 31%, так, можливо – 33%) вважають їх необхідними та можливими для використання в професійній діяльності. Натомість 21% вихователів не змогли дати відповідь на це запитання, що свідчить про їхню недостатню обізнаність у цій галузі. Результати, отримані на запитання «Чи вважаєте ви себе фахівцями у галузі формування ЗЗК?», виявили, що лише 7% респондентів вважають себе фахівцями, ще 3% – визначають себе фахівцями середнього рівня, водночас 44% не вважають себе фахівцями, а 11% опитуваних взагалі дали відповідь – «відсутні знання про формування здоров'язбережувальної компетентності». Результати анкетування подані на рис. 1.

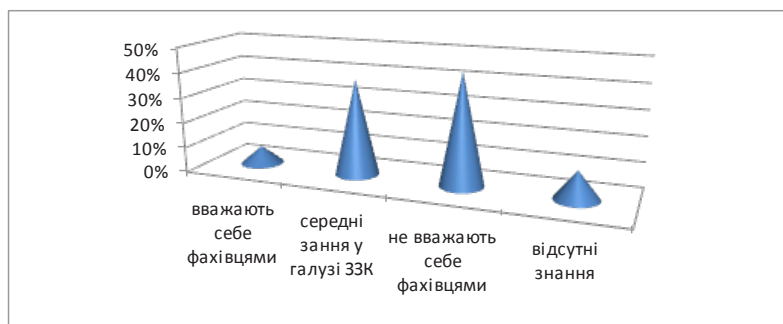


Рис. 1. Рівень формування ЗЗК за оцінками вихователів

Натомість 86% респондентів загалом знайомі із засобами ігрової діяльності та лише 14% здатні використовувати їх для формування ЗЗК. Результати відповіді на запитання стосовно обізнаності вихователів з науково-педагогічними виданнями (книги, журнали, альманахи, в Інтернеті тощо), у яких можна одержати інформацію щодо формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності, свідчать про суттєву методичну прогалину в галузі цих знань, оскільки 76% респондентів відповіли – ні, лише 24% – так. Проте

майже всі вихователі – 92% намагаються формувати ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності під час своєї професійної діяльності (відповідь так – 28%, так, намагаються – 64%). Ці результати свідчать про невідповідність наявних знань вихователів щодо формування ЗЗК дошкільників для безпосередньої професійної діяльності.

З'ясування шляхів отримання вихователями знань та умінь для формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності показало, що більшість респондентів – 65% отримали їх самостійно, лише 25% – під час навчання (у ВНЗ – 13%, закінчення курсів – 12%) (див. рис. 2). Ці результати свідчать про необхідність внесення певних змін у моделювання системи підготовки майбутніх вихователів у ВНЗ. Що і підтверджують результати, отримані на запитання «Чи є достатньою фахова підготовка майбутнього вихователя у Вашому вищому навчальному закладі для формування ЗЗК засобами ігрової діяльності?», за якими 47% вихователів не в змозі дати відповідь на це запитання, 15% вважають, що фахова підготовка була достатньою, а 38% – що ні.

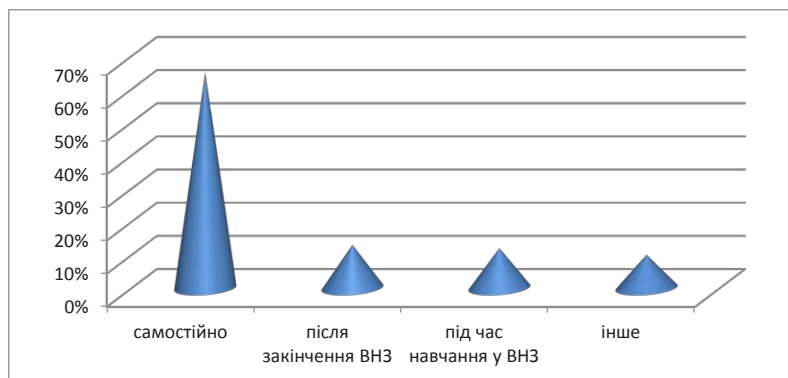


Рис. 2. Спосіб здобуття знань та умінь вихователями для формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності

Беручи до уваги відповіді респондентів, очікуваними були дані, отримані на запитання «Що Ви вважаєте за потрібне змінити під час підготовки майбутнього вихователя для формування ЗЗК засобами ігрової діяльності?»: 23% визначили необхідність займатися самоосвітою в цій галузі, 28% – задоволені системою навчання у ВНЗ, та все ж 43% – вважають за необхідне створення окремого спецкурсу для розв'язання окресленої проблеми, що, з нашого погляду, безпосередньо пов'язане з тим, що 78% респондентів відзначають суттєве погіршення стану здоров'я дошкільників за останні роки. Отже, опитування вихователів дало змогу конкретизувати стан професійної підготовки майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності.

Висновки. Отже, результати аналізу нормативних документів (ОПП і ОКХ), навчального плану й робочих програм обраних дисциплін та анкетування вихователів показали, що натепер формуванню ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності не приділяється належна увага, що й зумовлює актуальність розроблення та впровадження в систему підготовки майбутніх вихователів спецкурсу «Формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності».

Отже, на основі вищезазначеного було визначено такий етап дослідження, що передбачає розроблення моделі підготовки майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності та впровадження у навчально-виховний процес вищої школи спецкурсу з підготовки майбутніх вихователів до формування ЗЗК дошкільників засобами ігрової діяльності.

Використана література:

1. Дяченко С. В. Підготовка майбутніх вихователів до формування основ комп'ютерної грамотності старших дошкільників : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. В. Дяченко ; Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2009. – 225 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/ru/1556-18>.
3. Класифікатор професій України ДК 003:2010 (чинний) станом на 26.10.2017 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://buhgalter911.com/spravochniki/klassifikatory/statisticheskie-klassifikatory/klasifikator-profesiy-kr-950586.html>.
4. Кисла О. Формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку засобами здоров'язбережувальних технологій / О. Кисла, А. Кошель // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 9 (2). – С. 101–106.
5. Кравчук Н. П. Педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів / Н. П. Кравчук // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2015. – № 8 (52). – С. 135–146.
6. Куліш Р. В. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності / Р. В. Куліш // Науковий вісник імені В. О. Сухомлинського. – Випуск 1.45 (106). – С. 73–77.
7. Стандарт вищої освіти в Україні. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/>.

8. Статистичне бюро України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2017/ds/kn/kn_u/kn0617_u.html
9. International Standard Classification of Occupations 2008 (ISCO-08) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_172572.pdf.

References:

1. Diachenko S. V. (2009). Pidhotovka maibutnix vykhovateliv do formuvannia osnov kompiuternoi hramotnosti starshykh doshkilnykiv [Training of the future teachers for forming foundations of computer literacy of senior preschoolers] (PhD thesis). Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka. Luhansk. 225 s. [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» № 1556-VII vid 01.07.2014 r. [Law of Ukraine “On higher education” № 1556-VII on 01.07.2014]. Mode of access: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/ru/1556-18>. [in Ukrainian].
3. Klasyfikator profesii Ukrainy DK 003:2010 (diuchyi) stanom na 26.10.2017 roku [Classification of occupations DK 003:2010 (valid) on 26.10.2017]. Mode of access: <https://buhgalter911.com/spravochniki/klassifikatory/statisticheskije-klassifikatory/klasifikator-profesiy-kp-950586.html>. [in Ukrainian].
4. Kysla O., Koshel A. (2014). Formuvannia zdoroviazberezhuvalnoi kompetentnosti u ditei doshkilnoho viku zasobamy zdoroviazberezhuvalnykh tekhnolohii [Formation of health-saving competence in children of preschool age by means of health-saving technologies]. Problemy pidhotovky suchasnoho vchyтеля [Problems of modern teachers' training]. № 9 (2). S. 101–106. [in Ukrainian].
5. Kravchuk N. P. (2015). Pedagogichni umovy formuvannia zdorov'iazberezhuvalnoi kompetentnosti v maibutnix vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Pedagogical conditions of formation of health-saving competence in the future teachers of preschool education institutions]. Pedagogichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies]. № 8 (52). S.135–146. [in Ukrainian].
6. Kulish R. V. Pidhotovka maibutnix fakhivtsiv doshkilnoi osvity do profesiinoi diialnosti [Training of the future specialists in preschool education for professional activity]. Naukovyi visnyk imeni V. O. Sukhomlynskoho [Scientific bulletin named after V. O. Sukhomlynsky]. Vypusk 1.45 (106). S. 73–77. [in Ukrainian].
7. Standart vyshchoi osvity v Ukraini [Standard of higher education in Ukraine]. Mode of access: <http://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/>. [in Ukrainian].
8. Statystychnе biuro Ukrainy [Statistic bureau of Ukraine]. Mode of access: http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2017/ds/kn/kn_u/kn0617_u.html. [in Ukrainian].
9. International Standard Classification of Occupations 2008 (ISCO-08). Mode of access: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_172572.pdf. [in English].

Бутенко В. Г. Современное состояние подготовки будущих воспитателей к формированию здоровьесберегающей компетентности дошкольников средствами игровой деятельности

Статья посвящена анализу нормативных документов подготовки будущих воспитателей к формированию здоровьесберегающей компетентности дошкольников средствами игровой деятельности: Стандарта высшего образования в Украине, учебного плана подготовки, рабочих программ учебных дисциплин по специальности 012 «Дошкольное образование». Определено, что учебные дисциплины профессионально ориентированного и выборочного цикла, связанные с тематикой исследования, направлены на формирование, сохранение и укрепление здоровья дошкольников частично и фрагментарно, поскольку не имеют первоочередной задачи. Осуществлен мониторинг формирования здоровьесберегающей компетентности дошкольников средствами игровой деятельности в образовательном процессе учреждений дошкольного образования. Обусловлена актуальность разработки и внедрения в систему подготовки будущих воспитателей спецкурса «Формирование здоровьесберегающей компетентности дошкольников средствами игровой деятельности».

Ключевые слова: подготовка будущих воспитателей, здоровьесберегающая компетентность, дошкольники, игровая деятельность, Стандарт высшего образования, учебный план, рабочая программа.

Butenko V. H. Current state of preparation of the future teachers for the formation of health-saving competence of preschool children by means of game activity

The article is devoted to the analysis of normative documents for preparation of the future teachers for the formation of health-saving competence of preschool children by means of game activity: the Standard of higher education in Ukraine, the curriculum, working programs of the educational disciplines on specialty 012 “Preschool education”. It has been found out that academic disciplines of the professionally oriented and optional cycle related to the research subject are aimed at formation, preservation and strengthening of preschool children’s health partially and fragmentary, since they do not have a primary task. The monitoring of the formation of health-saving competence of preschool children by means of game activity in the educational process of preschool education institutions was carried out. The urgency of developing and introducing into the training system of the future teachers of the special course “Formation of health-saving competence of preschool children by means of game activity” is substantiated.

Key words: preparation of the future teachers, health-saving competence, preschool children, game activity, Standard of higher education, curriculum, working program.

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

В умовах євроінтеграції вищі навчальні заклади зацікавлені в якісній підготовці своїх випускників, у створенні інформаційно-технологічного середовища, що забезпечує вирішення освітніх, науково-дослідних та інших завдань на рівні сучасних вимог, а також у здійсненні системного впровадження інформаційних технологій у всі види її форми організації навчально-виховного процесу.

У сучасній освіті інформація є новим елементом навчального процесу. У навчальному процесі, побудованому на інформаційних ресурсах, підвищується роль студента, який засвоює готові уявлення й поняття з безлічі фактів, відомостей та робить власні висновки. Таким чином, процес систематизації й зіставлення інформації орієнтований не лише на викладача, а й на студента. Застосування нових інформаційних технологій у процесі навчання є неоднозначним за своєю оцінкою, а тому необхідне серйозне обґрунтування їх доцільності, оскільки ще не вивчені багато напрямів у роботі з інформаційними технологіями в освітньому процесі. Перенесення традиційних прийомів на комп'ютер не лише не дасть ефекту, а й може нашкодити освіті. Включення сучасних комп'ютерних і телекомунікаційних технологій в освітній процес, широке використання світових інформаційних ресурсів створює можливості підвищення якості освітніх послуг, проте водночас вимагає зміни змісту та методів навчання.

Ключові слова: *інформатизація освіти, інформаційні технології, нові інформаційні технології, комп'ютерні технології, інформаційна освіта.*

Провідними елементами електронної частини світового інформаційного простору є професійні бази, ділові ресурси мережі Інтернет, електронні бібліотеки. Зростання ролі інформаційного продукту визначає потребу в обробленні дедалі більших обсягів інформації, актуалізується потреба в різних формах сприйняття інформації, а також у її актуальності й точності. Сучасний фахівець повинен володіти такими компетенціями:

- визначати інформаційні потреби для вирішення конкретного завдання;
- використовувати інформаційні ресурси з урахуванням існуючих законодавчих та етичних норм;
- отримувати доступ до інформаційних ресурсів;
- давати професійну оцінку інформації;
- використовувати знайдену у світових ресурсах інформацію під час вирішення професійних завдань.

Стрімкий розвиток інформаційних технологій та їх проникнення у сфери життя суспільства впродовж останніх десятиліть визначає світовий розвиток. Цей процес вимагає підготовки достатньої кількості кваліфікованих фахівців, а також підвищення загального рівня комп'ютерної грамотності. Для цього необхідні вдосконалення й структурна зміна системи освіти, а також забезпечення сучасного матеріально-технічного оснащення навчального процесу.

Наочно розширюються потенційні можливості комп'ютерних технологій завдяки сучасним досягненням науковців у цій галузі. Проблема полягає в ефективному застосуванні комп'ютерних програм, тому що часто фахівці, не завжди добре знаючи комп'ютер, можуть використовувати їх ефективно під час навчання. Тому варто провести аналіз основних переваг і проблем, які виникають під час використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі, та окреслення моделі підготовки педагогічних працівників в умовах інформатизації суспільства.

Цю проблему не оминули увагою сучасні науковці. Так, формування основ інформаційної культури розробляли В. Глушков, Л. Вінарик, А. Єршов, М. Жалдак, С. Малярчук, Е. Машбіц, А. Ясінський; визначення функцій інформаційних технологій у навчальному процесі розглядали Г. Балл, Т. Гергей, В. Глушков, А. Довіяло, А. Єршов, М. Жалдак, В. Монахов, І. Підласий, С. Смирнов; видозміни в діяльності та особливості спілкування в системі «педагог – учень» із використанням інформаційних технологій вивчали А. Брушлінський, Т. Габій, А. Матюшкін, Є. Машбиць, О. Тихомиров. Проте варто констатувати, що аналіз наукових джерел свідчить про відсутність цілісних системних досліджень щодо підготовки педагогічних працівників до роботи в сучасному інформаційному просторі із застосуванням комп'ютерних технологій.

Мета статті – показати вплив комп'ютерних технологій на підвищення якості освіти під час застосування новітніх інформаційних технологій у професійній підготовці студентів у закладах вищої освіти.

Одним з основних питань сьогодні є підключення освітніх установ до глобальної мережі Інтернет у межах реалізації пріоритетного національного проекту «Освіта» за напрямом «Впровадження сучасних інформаційних технологій». Установам освіти належить вирішити серйозне завдання з підготовки громадян, які гармонійно відповідатимуть епосі інформаційних технологій. Насамперед це стосується трансформації самого навчального процесу. Просування до інформаційного суспільства вимагає застосування інноваційних методик викладання, що дасть змогу учням вчитися в потрібному для них темпі та на рівні, відповідному їх здібностям. Успішність реформування української освіти у сфері сучасних інформаційних технологій залежить насамперед від активності участі в цьому процесі всіх працівників сфери освіти [1].

Під інформаційною технологією розуміється процес, що використовує сукупність засобів і методів збору, обробки й передачі даних для отримання інформації нової якості про стан об'єкта, процесу чи явища. Останнім часом термін «інформаційні технології» часто є синонімом поняття «комп'ютерні технології», оскільки всі інформаційні технології нині так чи інакше пов'язані із застосуванням комп'ютера. Однак термін «інформаційні технології» набагато ширший і включає в себе комп'ютерні технології як складову частину. При цьому інформаційні технології, засновані на використанні сучасних комп'ютерних і мережевих засобів, утворюють поняття «сучасні інформаційні технології». Під засобами сучасних інформаційних і комунікаційних технологій розуміються програмні, програмно-апаратні та технічні засоби, а також сучасні засоби й системи транслявання інформації, інформаційного обміну, які забезпечують операції зі збору, продукування, накопичення, зберігання, обробки, передачі інформації та можливість доступу до інформаційних ресурсів комп'ютерних мереж. До засобів сучасних інформаційних і комунікаційних технологій належать електронні обчислювальні машини, персональні електронні обчислювальні машини, локальні обчислювальні мережі, пристрої введення-виведення інформації, засоби введення та маніпулювання текстовою й графічною інформацією, засоби архівного зберігання великих обсягів інформації та інше периферійне устаткування сучасних електронних обчислювальних машин; пристрої для перетворення даних із графічної чи звукової форми представлення даних у цифрову і навпаки; засоби й пристрої маніпулювання аудіовізуальною інформацією (на базі технологій мультимедіа та «віртуальна реальність»); системи штучного інтелекту; системи машинної графіки, програмні комплекси тощо; сучасні засоби зв'язку, що забезпечують інформаційну взаємодію користувачів як на локальному, так і глобальному рівні [2].

Нові інформаційні технології являють собою сукупність математичних і кібернетичних методів, сучасних технічних засобів, що забезпечують здійснення збору, зберігання, переробки й передачі інформації на основі сучасної комп'ютерної техніки. Зазначимо, що це визначення найбільш часто використовується в інформаційних технологіях, хоча трапляються й інші дефініції. Нові інформаційні технології – це сукупність сучасної комп'ютерної техніки, засобів телекомунікаційного зв'язку, інструментальних програмних засобів, що забезпечують інтерактивний програмно-методичний супровід сучасних технологій навчання [2]. Основними завданнями нових інформаційних технологій навчання є розроблення інтерактивних середовищ управління процесом пізнавальної діяльності та доступу до сучасних інформаційно-освітніх ресурсів (мультимедіа підручників і підручники, побудовані на основі гіпертексту, різних баз даних, навчальних сайтів та інших джерел). Особливість більшості нових інформаційних технологій в освіті на сьогодні полягає в тому, що вони базуються на сучасних персональних комп'ютерах. При цьому персональний комп'ютер упевнено увійшов у систему дидактичних засобів, ставши важливим елементом предметного середовища. Варто підкреслити, що в педагогіці інтерес до інформаційних технологій пов'язаний насамперед із вирішенням проблеми створення якісної навчальної бази, зокрема електронних навчальних засобів. Як відомо, останнім часом у навчальних закладах України спостерігається тенденція до зниження аудиторного навантаження викладачів та збільшення частки самостійної роботи студентів, що зумовлює активну роботу зі створення й упровадження в навчальний процес комп'ютерних технологій. Саме ефективне використання нових інформаційних технологій, їх грамотне вливання в педагогічний процес викладання різних дисциплін, створення в навчальному закладі та в освіті загалом єдиного інформаційного середовища дають змогу перейти до нової сучасної концепції освіти. Сьогодні педагоги опановують авторські методики організації подачі навчального матеріалу, розробляють сценарії використання навчального продукту в урочній схемі організації навчання або в процесі самостійної роботи учнів, виконують власні проекти занять із використанням відомих ресурсів навчальних програм. Практична орієнтованість значно підвищує ефективність навчання педагогів, їх мотивацію до використання сучасних інформаційних технологій, формують у педагогів прагнення до використання сучасних інформаційних технологій в освітньому процесі [1].

Сучасна освіта передбачає значне розширення ролі інформаційних технологій як ефективного засобу саморозвитку, самовдосконалення й самоосвіти учнів. Комп'ютер дає змогу педагогу значно розширити можливості представлення різного типу інформації. Використання нових інформаційних технологій у навчанні дає змогу розглядати учня як центральну фігуру освітнього процесу та веде до зміни стилю взаємин між його суб'єктами. При цьому педагог перестає бути основним джерелом інформації та займає позицію людини, яка організовує самостійну діяльність учнів і керує нею. Його основна роль полягає тепер у постановці цілей навчання й організації умов, які необхідні для успішного вирішення освітніх завдань. Застосування засобів нових інформаційних технологій у навчальному процесі дає змогу перебудувати традиційну методичну систему навчання в інноваційну. При цьому інформаційні інтернет-ресурси важливі, оскільки вони допомагають педагогам вибудовувати свою роботу по-новому.

Упровадження Інтернету в систему освіти показало його величезні можливості. Хоча водночас було виявлено деякі труднощі, наприклад, велику вартість організації навчання порівняно з традиційними технологіями (необхідне програмне й апаратне забезпечення, додаткові організаційно-методичні посібники, нові підручники). Сучасні інформаційні технології дають змогу включати до складу документа будь-які мультимедійні об'єкти (графіку, звук, анімацію, відео). Уміння працювати з мультимедійними документами, створювати комп'ютерні презентації, вести бази даних, створювати й підтримувати сайти стає важливим в інформаційному суспільстві. Упровадження в навчальний процес гіпертекстових технологій забезпечило

учням і викладачам принципово нові можливості роботи з текстовими документами. Мультимедійні засоби в поєднанні з комунікаційними засобами зумовили розвиток мультимедійних комп'ютерних мереж, які дають змогу «зв'язати» освітні установи між собою та із зовнішнім світом, оцінити значення педагогічних прийомів, даючи можливість учням вступати в конструктивний діалог з іншими учнями та викладачами, користуватись іншими дидактичними засобами.

Технології мультимедіа не лише перетворили комп'ютер на повноцінного співрозмовника, а й дали змогу навчатися, не виходячи з навчальної аудиторії.

Кваліфікований користувач комп'ютера може на основі використання засобів візуального об'єктно-орієнтованого програмування створювати необхідні йому спеціалізовані додатки. Сучасній людині необхідно оволодіти комунікативною культурою. Необхідною умовою успішної професійної діяльності стає створення й публікація в мережі Інтернет web-сайтів з інформацією про діяльність організації чи підприємства. Нині виникла проблема формування в педагогів набору професійних компетенцій, які потрібні для ефективної роботи в сучасних умовах. Навчання й викладання в умовах надлишку інформації, орієнтація на формування здатності самостійно вчитися вимагають істотного поповнення та зміни традиційного методичного багажу [4].

Новий етап розвитку ставить перед нами також нові завдання в навчанні педагогів щодо володіння комп'ютерною технікою. Сьогодні мало просто освоїти комп'ютер. Потрібні серйозні методики й технології використання інформаційних ресурсів у навчальному процесі. Необхідно, щоб вони органічно й ефективно поєднувались із традиційною діяльністю педагогів. Викладач повинен уміти створювати свій освітній модуль, свою навчальну програму, володіти спеціалізованими методиками. Сьогодні вкрай необхідно мати в штатах відділів (управлінь) адміністраторів мереж, системних аналітиків, техніків та інших фахівців, які допоможуть використовувати всебічно інформаційні ресурси. Для реалізації функцій комп'ютера як засобу навчання необхідне специфічне програмне забезпечення, що відповідає психологічним і дидактичним вимогам. Прикладами програмного забезпечення можуть бути електронні підручники (для представлення навчального матеріалу), тестові системи контролю знань і вмінь учнів, автоматизовані навчальні системи (для організації та управління пізнавальною діяльністю учнів у межах освоєння певної навчальної дисципліни чи блоку дисциплін). Необхідне створення спеціалізованих модульних електронних видань або, інакше кажучи, відкритих мультимедіа-систем за кожним предметом, навчальною дисципліною. Електронні та традиційні навчальні матеріали повинні гармонійно доповнювати один одного як складові частини єдиного освітнього середовища, а інформаційна структура має забезпечувати їх ефективне застосування. Інформаційні технології навчання дають можливість викладачу застосовувати для досягнення дидактичних цілей як окремі види навчальної роботи, так і будь-який їх набір, тобто спроектувати навчальне середовище. Таким чином, нові інформаційні освітні ресурси є універсальним засобом підтримки навчального процесу різних форм і рівнів [2]. За їх допомогою можна досягати таких цілей:

- отримувати в різній формі навчальну й довідкову інформацію;
- організовувати процеси засвоєння знань, набуття вмінь і навичок самостійної навчальної або практичної діяльності;
- ефективно здійснювати контроль результатів навчання, тренаж, повторення;
- активізувати пізнавальну діяльність учнів;
- формувати й розвивати певні види мислення.

Викладач отримує додаткові можливості для підтримки й розвитку особистості учня, творчого пошуку та організації їх спільної роботи, розроблення й вибору найкращих варіантів навчальних програм. Ступінь інтеграції нових інформаційних технологій у навчальний процес умовно можна розділити на три рівні:

1) використання різних засобів представлення навчальної інформації та світових інформаційних ресурсів для вирішення традиційних освітніх завдань на новому якісному рівні; розроблення та надання навчального матеріалу на базі нових технологій і їх використання в окремих навчальних дисциплінах, тобто використання засобів подання навчальної інформації. Наприклад, створення електронних навчальних посібників і практикумів, застосування нових технологій для проведення очних (традиційних) лекцій і семінарів із використанням презентацій тощо;

2) реалізація навчального процесу з використанням інтерактивних засобів взаємодії учасників освітнього процесу (технології дистанційного або відкритого навчання в глобальній мережі). На цьому рівні використовуються веб-конференції, форуми, навчально-методичні матеріали тощо [6];

3) вирішення принципово нових завдань; використання інтегрованих освітніх середовищ, де головним складником є не тільки технології, а й змістова частина, тобто інформаційні ресурси. Поєднання сучасних засобів інформатики та інформаційних ресурсів дає змогу створювати навчальні дисципліни на базі ділових ресурсів Інтернету, професійних баз даних. На цьому рівні нові інформаційні технології використовуються як засіб доступу до світових інформаційних ресурсів, на базі яких будується навчальний процес. Навчання з використанням ділових ресурсів Інтернету та професійних баз наповнює навчальну програму якісно новим змістом, дає можливість використовувати в навчальному процесі професійні інформаційні ресурси, які доступні фахівцям для вирішення реальних практичних завдань. Розвиток інформаційних технологій

стимулює виникнення нової освітньої системи, яка стане надавати мільйонам людей освітні послуги високої якості за скорочення питомих витрат на освіту.

З огляду на це застосування інформаційних технологій в освіті має розглядатись як стратегічне рішення, орієнтоване на формування й розвиток нової освітньої системи. Інформаційні ресурси віддаленого доступу використовуються в навчальному процесі вищих навчальних закладів багатьох країн світу. Інформаційне навчання як нова освітня технологія дасть змогу вирішити деякі протиріччя, що виникають у традиційній освіті. Серед них можна виділити такі:

– високий ступінь нормативності теоретичного знання, потенційну небезпеку формування догматичності в судженнях та оцінках, втрату гнучкості мислення;

– високу швидкість оновлення предметного знання і його низьку актуалізацію в практичній діяльності;

– відсутність чітко визначеної орієнтації на творчість та інновації [3].

Висновки. У сучасній освіті інформація є новим елементом навчального процесу. У навчальному процесі, побудованому на інформаційних ресурсах, підвищується роль студента, оскільки він засвоює готові уявлення й поняття з безлічі фактів, відомостей і думок та робить власні висновки. Таким чином, процес систематизації й зіставлення інформації орієнтований не лише на викладача, а й на студента. Застосування нових інформаційних технологій у процесі навчання є неоднозначним за своєю оцінкою, тому потребує серйозного обґрунтування доцільності таких технологій, оскільки ще не вивчені багато напрямів у роботі з інформаційними технологіями в освітньому процесі. Перенесення традиційних прийомів на комп'ютер не тільки не дасть ефекту, а й може зашкодити процесу здобуття освіти. Включення сучасних комп'ютерних і телекомунікаційних технологій в освітній процес, широке використання світових інформаційних ресурсів створює можливості підвищення якості освітніх послуг, однак водночас вимагає зміни змісту й методів навчання.

Використана література:

1. Гевко І. Формування і розвиток професіоналізму вчителя технологій: теорія і методика / І. Гевко. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. – 392 с.
2. Грих Е. Информационные технологии в управлении учебным процессом вуза / Е. Грих // Информационные технологии в управлении и учебном процессе ВУЗа : материалы межрегиональной научно-практической конференции (11–13 октября 2002 г.). – 2002. – С. 74–75.
3. Концепція інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл : затверджено колегією Міністерства освіти і науки України від 27 квітня 2001 р. № 5/8-21 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2001. – № 13. – С. 3–10.
4. Маркова А. Психология профессионализма / А. Маркова. – Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
5. Рогов В. Личность в педагогической деятельности / В. Рогов. – Ростов-на-Дону : РГПУ, 1994. – 240 с.
6. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / [А. Алексюк, П. Воловик, О. Кульницька, Л. Сігаєва, Я. Цехмістер та ін.]; за ред. С. Сисоевої. – Київ : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
7. Гуревич Р. Сучасні інформаційні засоби навчання : навч. посібник / Р. Гуревич, Л. Коношевський, О. Шестопалюк. – Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2004. – 535 с.

References:

1. Hevko I. (2017) Formuvannya i rozvytok profesionalizmu vchytelia tekhnolohii: teoriia i metodyka [Formation and development of the teacher's professionalism: theory and methodology]. Kam'ianets-Podilskyi: Aksioma. 392 s. [in Ukrainian].
2. Grikh E. (2002) Informatsionnyye tekhnologii v upravlenii uchebnym protsessom vuza [Information technologies in the management of the educational process of the university]. Informatsionnyye tekhnologii v upravlenii i uchebnom protsesse VUZa: materialy mezhregionalnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (11–13 oktyabrya 2002 g.), pp. 74–75.
3. Kolehiia Ministerstva osvity i nauky Ukrainy (2001) Kontseptsiia informatyzatsii zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv, komp'yuteryzatsii silskykh shkil (27 kvitnia 2001 r. № 5/8-21) [The concept of informatization of general educational institutions, computerization of rural schools (April 27, 2001 No. 5/8-21)]. Informatsiynyi zbirnyk Ministerstva osvity i nauky Ukrainy, no 13, pp. 3–10.
4. Markova A. (1996) Psikhologiya professionalizma [Psychology of professionalism]. Moscow: Mezhdunarodnyy humanitarnyy fond "Znaniye". 308 s. [in Russian].
5. Rogov V. (1994) Lichnost v pedagogicheskoy deyatelnosti [Personality in pedagogical activity]. Rostov-on-Don: RGPU. 240 s. [in Russian].
6. Aleksyuk A., Volovyk P., Kulnytska O., Sigaieva L., Tsekhmister Ya. (2001) Pedagogichni tekhnologii u neperervnii profesiinii osviti [Pedagogical technologies in continuous vocational education]. Kyiv: VIPOL. 502 s. [in Ukrainian].
7. Hurevych R., Konoshevskiy L., Shestopaliuk O. (2004) Suchasni informatiyni zasoby navchannia: navchalnyi posibnyk [Modern information tools for teaching: a manual]. Vinnytsia: VDPU im. M. Kotsiubynskoho. 535 s. [in Ukrainian].

Гевко И. В. Использование современных информационных технологий в обучении студентов высшего учебного заведения

В условиях евроинтеграции вузы заинтересованы в качественной подготовке своих выпускников, в создании информационно-технологической среды, что обеспечит решение образовательных, научно-исследовательских и иных задач на уровне современных требований, а также в осуществлении системного внедрения информационных технологий во все виды и формы организации.

В современном образовании информация является новым элементом учебного процесса. В учебном процессе, построенном на информационных ресурсах, повышается роль студента, который усваивает готовые представления и понятия из множества фактов, сведений и делает свои выводы. Таким образом, процесс систематизации и сопоставления информации рассчитан не только на преподавателя, но и на студента. Применение новых информационных технологий в процессе обучения является неоднозначным по своей оценке, поэтому требуется серьезное обоснование их целесообразности, поскольку еще не изучены многие направления в работе с информационными технологиями в образовательном процессе. Перенос традиционных приемов на компьютер не только не даст эффекта, но и может навредить образованию. Включение современных компьютерных и телекоммуникационных технологий в образовательный процесс, широкое использование мировых информационных ресурсов создает возможности повышения качества образовательных услуг, однако в то же время требует изменения содержания и методов обучения.

Ключевые слова: информатизация образования, информационные технологии, новые информационные технологии, компьютерные технологии, информационное образование.

Hevko I. V. Use of modern information technology in training students of high schools

In the conditions of European integration, universities are interested in the qualitative preparation of their graduates, in the creation of an information and technological environment that will ensure the solution of educational, research and other tasks at the level of modern requirements, in the implementation of the system implementation of information technologies in all types and forms of organization.

In modern education, information is a new element of the learning process. In the educational process, built on information resources, the role of the student increases, which assimilates ready-made representations and concepts, from a multitude of facts and information, and draws his conclusions. Thus, the process of systematization and comparison of information is based not only on the teacher, but also on the student. The use of new information technologies in the learning process is ambiguous in its assessment, and therefore requires a serious justification for their feasibility, since many areas of work with information technology in the educational process have not yet been studied. The transfer of traditional techniques to a computer will not only not have an effect, but can damage education. The inclusion of modern computer and telecommunication technologies in the educational process, the widespread use of global information resources, creates opportunities for improving the quality of educational services, but, at the same time, requires a change in the content and methods of instruction.

Key words: informatization of education, information technologies, new information technologies, computer technologies, information education.

УДК 377.3:37

Гириловська І. В.

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ДІЄВОСТІ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИПУСКНИКІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Одним із механізмів модернізації управління та контролю якості освіти є моніторинг. Він передбачає не лише відстеження стану об'єкта, але й вплив на цей стан, його корекцію з метою переведення на якісно новий, вищий рівень. Тому виникає необхідність у визначенні критеріїв та показників дієвості цього процесу.

Враховуючи особливості моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників було встановлено: критерій мотивованості, що характеризує моніторинг як потужний засіб позитивного впливу на емоційно-вольову сферу учнів; критерій результативності, який вказує на професійну самоактуалізацію учнів під час моніторингового процесу, підвищення рівня їх професійних знань, умінь, якостей; критерій функціональності, що представлений можливістю утворення умовного еталона якості професійної підготовки учнів конкретного професійно-технічного навчального закладу.

Ключові слова: критерій, показник, моніторинг, якість, професійна підготовка, результативність, дієвість, професійно-технічний навчальний заклад.

Одним із сучасних механізмів модернізації управління та контролю якості освіти є моніторинг. Він передбачає не лише відстеження стану об'єкта, але й вплив на цей стан, його корекцію з метою переведення на якісно новий, вищий рівень. Тому до моніторингу потрібно підходити як до реального, спеціально організованого, керованого процесу. У зв'язку з цим з метою оцінки результативності цього процесу виникає необхідність у визначенні відповідних критеріїв та їх показників.

Аналіз наукових публікацій за останні роки свідчить про значний інтерес вітчизняних та зарубіжних учених до проблеми моніторингу в освіті (Н. Байдацька, Г. Єльнікова, Т. Лукіна, В. Приходько, З. Рябова та ін.). Проте питання критеріїв дієвості моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників не висвітлювалося.

Мета статті – визначити критерії дієвості моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ).

Більшість науковців проблему критеріїв розглядають у контексті професійної діяльності представників різних професій (І. Блощинський, Л. Бурдейна, О. Вишневіська, А. Галімов, І. Дичківська, Р. Торчевський, С. Тарасова та ін.) та розуміють під цим поняттям відображення певних суттєвих ознак у досліджуваному феномені. Словникові дефініції поняття «критерій» [2; 6] та суголосні з ними погляди вітчизняних та зарубіжних учених (С. Архангельський, В. Беспалько, В. Курило, В. Полонський, В. Ягупов та ін.) вказують на те, що критерій слугує певним мірилом, одиницею виміру, підставою для оцінювання чогось. Тому під критеріями дієвості моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників ми розумітимемо найсуттєвіші характеристики цього процесу, що відображають його особливості та становлять основу для оцінювання функціонування досліджуваного феномена.

Поняття «критерій» тісно пов'язане з терміном «показник». Критерію може відповідати один або декілька показників. Якщо критерій виражає найбільш загальну ознаку реальних процесів, явищ, то показник є його ступенем прояву. Показник – це наочні дані про досягнення в чому-небудь [2]. Дослідники І. Богданова [1, с. 145], С. Решетник [7, с. 218] у своїх працях наголошують на тому, що показники мають бути діагностичними, конкретними та об'єктивно й повно розкривати визначений критерій. Показники дають змогу судити про динаміку розвитку явища, що вивчається.

Таким чином, ґрунтуючись на результатах аналізу загальних вимог до визначення критеріїв та показників педагогічних досліджень, представлених у працях [4; 5; 8;], у своєму дослідженні ми дотримувалися таких орієнтирів:

- критерії відображають найбільш суттєві ознаки досліджуваного явища та результати його функціонування;
- критерії формулюються чітко та однозначно;
- кількість критеріїв має бути невеликою, але достатньою для характеристики феномена;
- критерії розкриваються за допомогою показників, що вказують на ступінь їх прояву;
- показники є простими та доступними для розуміння і використання;
- показники враховують специфіку досліджуваного явища та уможливають кількісну та якісну оцінку істотних його сторін.

Враховуючи особливості моніторингу якості професійної підготовки учнів у ПТНЗ нами виділено такі критерії: мотивованість; результативність та функціональність. Експериментальна перевірка підтвердила дієвість моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у ПТНЗ за визначеними критеріями. Представимо фундаментальні положення, на яких вона ґрунтувалася у нашому дослідженні.

1. *Критерій «мотивованість»* характеризує моніторинг як потужний засіб позитивного впливу на емоційно-вольову сферу учнів щодо поліпшення їх професійної підготовки.

Показник критерію: емоційний стан учнів, відображений у бажанні брати участь у моніторинговому оцінюванні, зацікавленості у кінцевих результатах, готовності працювати над поліпшенням власної професійної підготовки.

Гіпотеза дослідження: використання під час проведення моніторингу цілеспрямованого мотиваційного впливу на реципієнтів підвищить їх позитивний емоційний стан, що засвідчить бажання брати участь у моніторинговому оцінюванні та готовність додатково працювати над поліпшенням власної професійної підготовки з метою продемонструвати найвищий її рівень.

Метод перевірки: опитування учнів щодо їх емоційного стану до та після експерименту.

Статистична перевірка гіпотези: перевірка висунутої гіпотези за цим критерієм здійснюється за допомогою U-критерію Манна-Уїтні [3] за реалізації такої програми дій:

- 1) розробити бланк опитування для визначення емоційного стану учнів;
- 2) дослідити відсутність відмінностей між експериментальною та контрольною групами до експерименту;
- 3) визначити емоційний стан учнів експериментальної та контрольної груп до та після експерименту;
- 4) здійснити аналіз отриманих результатів, внаслідок чого підтвердити чи спростувати висунуту гіпотезу за критерієм «мотивованість».

2. *Критерій «результативність»* вказує на професійну самоактуалізацію учнів під час моніторингового процесу та відображається у поліпшенні рівня їх професійних знань, умінь, якостей.

Показник критерію: загальний бал успішного виконання тестових завдань реципієнтом під час моніторингового оцінювання.

Гіпотеза дослідження: організація для учнів у ПТНЗ цілеспрямованого підготовчого етапу до моніторингового оцінювання призведе до зростання показника успішного виконання тестових завдань, що засвідчить підвищення рівня їх професійної підготовки.

Метод перевірки: оцінювання тестових завдань, що виконуються учнями під час моніторингового оцінювання.

Статистична перевірка гіпотези: перевірка висунутої гіпотези за цим критерієм здійснюється за допомогою t-критерію Стьюдента [3] за реалізації такої програми дій:

- 1) провести пілотне моніторингове оцінювання;
- 2) обґрунтувати за результатами пілотного тестування вибір контрольної групи;
- 3) для експериментальної групи організувати цілеспрямовану підготовку учнів до моніторингового оцінювання із використанням тренувальних комплексних завдань;
- 4) провести основне моніторингове оцінювання в експериментальній та контрольній групах;
- 5) здійснити аналіз отриманих результатів, внаслідок чого підтвердити чи спростувати висунуту гіпотезу за критерієм «результативність».

3. *Критерій «функціональність».* Цей критерій відображає функціональну здатність моніторингу щодо утворення умовного еталона якості професійної підготовки учнів конкретного ПТНЗ, заснованого на використанні таксономічного аналізу. В результаті отримуються: а) числові показники, якими характеризуються рівні високої, достатньої та допустимої професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників; б) індивідуальні показники рівнів професійної підготовки кожного випускника ПТНЗ; в) інтегрований показник рівня професійної підготовки випускників конкретного ПТНЗ за окресленою професією.

Висновки. Отже, на основі критеріїв мотивованості, результативності, функціональності як характерних ознак моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників можна здійснювати оцінку його дієвості, а відтак використовувати отримані моніторингові результати для прийняття управлінських рішень з метою удосконалення навчально-виховного процесу в ПТНЗ.

Використана література:

1. Богданова І. Модульна технологія у професійній підготовці вчителя: монографія / І. Богданова; за ред. І. Зязюна. – Одеса : Учбова книга, 1997. – 289 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2007. – 1736 с.
3. Климчук В. О. Математичні методи у психології. Навчальний посібник для студентів психологічних спеціальностей. – Київ : Освіта України. – 2009. – 288 с.
4. Коростіль Л. А. Самоосвіта особистості як соціальне та педагогічне явище / Л. А. Коростіль // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Суми : Видавництво СумДПУ, 2009. – № 1. – С. 138–145.
5. Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика / Т. О. Лукіна. – Київ : «Шкіл-світ», 2006. – 128 с.
6. Професійна освіта: словник: [навч. пос.] / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; ред. Н. Г. Ничкало. – Київ : Вища шк., 2000. – 149 с.
7. Решетник С. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів Внутрішніх військ Міністерства внутрішніх справ України до службової діяльності / С. Решетник // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2013. – № 2(8). – С. 217–223.
8. Яременко П. С. Якість освіти у ВНЗ / П. С. Яременко. – Київ : Лібра, 2011. – 157 с.

References:

1. Bohdanova I. (1997) Modulna tekhnolohiia u profesiinii pidhotovtsi vchytelia: monohrafiia [Modular technology in teacher training: monograph]. Odesa : Uchbova knyha. 289 s. [in Ukrainian].
2. Busel V.T. (2007) Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language]. Kyiv : Irpin. 1736 s. [in Ukrainian].
3. Klymchuk V.O. (2009) Matematychni metody u psykholohii. Navchalnyi posibnyk dlia studentiv psykholohichnykh spetsialnostei [Mathematical methods in psychology. A manual for students of psychological specialties]. Kyiv : Osvita Ukrainy. 288 s. [in Ukrainian].
4. Korostil L.A. (2009) “Self-education of the individual as a social and pedagogical phenomenon” Pedagogichni nauky, no. 1. P. 138–145.
5. Lukina T.O. (2006) Monitorynh yakosti osvity: teoriia i praktyka [Quality education monitoring: theory and practice]. Kyiv : Shkil-svit. 128 s. [in Ukrainian].
6. Honcharenko S.U. (2000) Profesiina osvita: slovnyk: navch. pos. [Professional education: vocabulary: tutor. pos.]. Kyiv : Vyshcha shk. 149 s. [in Ukrainian].
7. Reshetnyk S. (2013) “Criteria, indicators and levels of readiness of future officers of the internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine to service activities” Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina», no. 2(8). P. 217–223.
8. Yaremenko P.S. (2011) Yakist osvity u VNZ [Quality of education in higher education]. Kyiv : Libra. 157 s. [in Ukrainian].

Гириловская И. В. Критерии и показатели действенности мониторинга качества профессиональной подготовки выпускников профессионально-технических учебных заведений

Одним из механизмов модернизации управления и контроля качества образования является мониторинг. Он предусматривает не только отслеживание состояния объекта, но и влияние на это состояние, его коррекцию с целью перевода на качественно новый, более высокий уровень. Поэтому возникает необходимость в определении критериев и показателей действенности данного процесса.

С учётом особенностей мониторинга качества профессиональной подготовки будущих квалифицированных рабочих было определено: критерий мотивации, характеризующий мониторинг как средство позитивного воздействия на эмоционально-волевую сферу учащихся; критерий результативности, указывающий на профессиональную самоактуализацию учащихся во время мониторингового процесса, повышение уровня их профессиональных знаний, умений, качеств; критерий функциональности, представленный возможностью образования условного эталона качества профессиональной подготовки учащихся конкретного профессионально-технического учебного заведения.

Ключевые слова: критерий, показатель, мониторинг, качество, профессиональная подготовка, результативность, действенность, профессионально-техническое учебное заведение.

Hurylovska I. V. Criteria and factors of monitoring of effectiveness concerning professional training quality of vocational schools' graduates

Monitoring is one of the mechanisms of upgrading management and quality education control. It covers both following up an object's condition and the influence on this condition, its correction aiming to reach a new higher qualitative level. Therefore, the necessity arises in the defining criteria and factors of the given process effectiveness.

Taking into account the monitoring peculiarities concerning the professional training of future qualified workers, the list of criteria was determined. It includes the motivation criterion, which characterizes monitoring as a powerful impact tool on the students' emotional and volitional sphere; the result criterion, which indicates students' professional self-actualization during monitoring process, increasing their level of professional skills and abilities; the functional criterion, characterized by the capability of creation a new relative sample concerning students' professional training of the concise vocational school.

Key words: criterion, factor, monitoring, quality, professional training, outcome, effectiveness, vocational school.

УДК 37.013.42

Гнатівська К. С.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті йдеться про необхідність формування толерантної поведінки молодших школярів. Толерантність визначено як особистісно значущу якість людини. Зміст толерантних якостей визначається здатністю особистості до морально зумовленого вибору, спрямованістю рис її характеру, впливом навколишнього середовища, прихильністю до тих чи інших ідей. Зазначено, що формування толерантної поведінки безпосередньо залежить від атмосфери в школі, від особистості вчителя, від рівня демократичності та поважності відносин між вчителями та учнями, від цінностей, які визначають відносини дітей один з одним. Установлено, що саме молодший шкільний вік є сензитивним періодом для формування толерантності, а вчителю належить провідна місія в побудові освітнього процесу в такий спосіб, котрий би підкреслював значущість толерантних взаємин у житті. Розкрито педагогічні умови, які сприятимуть визначенню та зміцненню толерантної поведінки молодших школярів.

Ключові слова: толерантність, толерантна поведінка, умови, педагогічні умови, відносини, виховання, молодші школярі, учитель.

Серед ціннісних пріоритетів сучасної освіти проблема виховання толерантності молодших школярів посідає особливе місце як в Україні, так і в цілому світі. Виховання толерантності стає важливим, оскільки толерантність – це необхідна умова для створення атмосфери доброзичливості й взаєморозуміння між людьми на шляху до побудови демократичного суспільства. Світова спільнота занепокоєна ростом агресії і насильства, втратою моральних орієнтирів, жорсткою конкуренцією, розгулом терору та міжнародної ворожнечі, конфліктогенністю й злочинністю. Громадські організації серйозно стурбовані негативними проявами політичного та релігійного екстремізму, ксенофобії та етнічної нетерпимості. Нині, коли сучасна молодь зазнає впливу різних негативних явищ, у всіх сферах нашого життя набуває формування толерантних якостей. Зміст їх визначається переважно здатністю особистості до морально зумовленого вибору, спрямованістю рис її характеру, впливом навколишнього середовища, прихильністю до тих чи інших ідей. Там, де йдеться про людську свідомість, ціннісні орієнтації, мораль і поведінку, вирішальним фактором виступає освіта. Коли сучасні діти стануть дорослими і прийдуть до влади, вони мають володіти розумінням цінності ненасильства, толерантності, пріоритетності поваги до прав і свобод людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що сучасна проблематика вивчення толерантності різноманітна й досить широко досліджена сучасними вченими. Природу толерантності розглядали як зарубіжні, так і вітчизняні філософи, психологи, соціологи: А. Асмолов, М. Бахтін, М. Бердяєв, Р. Валітова, А. Камю, І. Кант, Л. Лекторський, Дж. Локк, В. Соловйов. Учені-педагоги розглядають особливості взаємодії суб'єктів у сучасному освітньому процесі та аспекти педагогіки толерантності: М. Андрєєв, В. Беліков, С. Бобосєва, В. Гуров, О. Клепцова, О. Морозова, Н. Родіонова, Т. Сущенко. Однак до маловисвітлених

питань варто віднести педагогічні умови формування толерантної поведінки молодших школярів, бо толерантність – це найважливіший складник процесу виховання, що передбачає залучення до національних та духовних надбань, загальнолюдських знань, що сприяють розвитку уявлень про цінності й норми поведінки в суспільстві.

Мета статті – охарактеризувати педагогічні умови формування толерантної поведінки молодших школярів.

Необхідність виховання толерантності, культури толерантної поведінки виникає з перших днів навчання учнів у початковій школі. Учитель на рівні з батьками може суттєво впливати на виховання дитини, тому школа має вирішувати завдання виховання, спираючись на підтримку батьків. Тільки спільними діями можна допомогти дитині визначити ціннісні основи власної життєдіяльності. Освіта сприяє створенню педагогічних умов, що допомагають формуванню толерантних переконань, поглядів і навичок толерантної поведінки в сім'ї, у навчальному закладі, у майбутній професійній діяльності. Освіта поширює позитивний підхід до етнічних питань і має запобігати будь-яким проявам расизму, екстремізму, ксенофобії, акцентуючи увагу учнів на тому, що об'єднує представників різних етносів (культурна спадщина, внесок у розвиток науки, мистецтва, позитивні риси характеру тощо) та передбачає опору в закладах освіти на педагогіку співробітництва, повагу до особистості кожної конкретної людини.

Реалізація вищезазначених завдань здійснюється на основі організації освітнього процесу з дотриманням таких педагогічних умов: формування толерантності в контексті всієї структури особистості; єдність формування національної і планетарної самоідентифікації особистості школяра; єдність школи і сім'ї у вихованні дітей. Розкриємо сутність цих умов.

1. Формування толерантності в контексті всієї структури особистості. У процесі формування толерантності слід мати на увазі, що ця риса особистості є системною, тобто пов'язана з усією структурою особистості і корелює з іншими особистісними характеристиками. Наприклад, виявляючись зовні як толерантна, поведінка особистості фактично може бути пов'язана з конформністю, соціальним боягузством, безініціативністю, байдужістю або навіть зневагою до іншої людини. За неправильного формування толерантності може пригнічуватись індивідуальність, активна життєва позиція, прагнення до самовираження і самореалізації. Отже, формувати толерантність необхідно в контексті всієї структури особистості.

На наш погляд, для аналізу механізмів формування толерантності цілком відповідає функціонально-динамічна структура особистості А. Щербакова, згідно з якою особистість складається з чотирьох тісно взаємопов'язаних функціональних підструктур [2].

Перша підструктура – система регуляції, що включає в себе весь комплекс сенсорно-перцептивних і моторних механізмів, що забезпечують взаємодію людини із зовнішнім світом. Не зважаючи на те, що ця підструктура керується вищими, уже на цьому рівні слід формувати у дітей відповідні фіксовані установки. Основна відповідальність тут лежить на батьках, оскільки такі установки формуються в ранньому дитинстві за допомогою механізмів наслідування і соціального навчання. Сформувавшись, ці установки виявляються несвідомо, імпульсивно.

Друга підструктура – система стимуляції, в яку входять темперамент, а отже, швидкість і сила емоційного реагування, інтелект, знання і відносини. Формування цієї підструктури переважає в дошкільному, молодшому шкільному та підлітковому віці. Тут необхідно формувати гармонійну систему відносин до себе й інших людей за моделлю принципів Е. Берна: «я – хороший, ти – хороший, вони – хороші» [1].

Третя підструктура – система стабілізації, яку становлять спрямованість, здібності, самостійність і характер. Цій підструктурі відповідає рівень формування базових соціальних установок, який охоплює підлітковий вік і ранню юність. У цьому віці слід закладати основи інтернаціональних установок, але без відриву від виховання почуття власної національної самосвідомості за принципом «поважаючи себе, поважаю інших». Актуальність такої роботи в ситуації, що нині склалася в нашій країні, не викликає сумнівів.

Четверта підструктура – система індикації, що містить гуманізм, колективізм, оптимізм і працьовитість. Такі риси концентруються і закріплюються на рівні цінностей в юнацькому віці, але їх формування має здійснюватися починаючи з дошкільного віку. Формування толерантності не має бути окремою лінією у вихованні людини, її слід органічно включати в процес цілісного виховання та самовиховання особистості.

2. Єдність формування національної і планетарної самоідентифікації особистості школяра.

Національна самоідентифікація особистості школяра реалізується через виховання в учнів особистісно-смыслового ставлення до рідної мови. Гуманітарна сутність освіти виражається, насамперед, через рідну мову, рідне слово і текст. Повага до рідної мови є відображенням поваги до рідної землі, рідного народу, його історії, його духовності, виховує чуйних і відповідальних людей, відкритих сприйняттю не лише своєї національної культури, а й культури інших народів, що дає змогу говорити про виховання толерантності. Розвитку учня як мовної особистості з ціннісним особистісно-смысловим ставленням до рідної мови сприяють перш за все уроки рідної мови і читання. Але не слід зменшувати при цьому роль інших предметів. Єдині вимоги до оцінювання мовної сторони уроків з різних навчальних предметів (термінологічна точність, зв'язність і чіткість усних відповідей, дотримання культури мовлення). При цьому необхідно використовувати відібраний дидактичний матеріал, який спонукає учнів до роздумів, самостійного пошуку інформації, до самостійних висновків, сприяє формуванню критичного осмислення й вироблення суджень, заснованих

на моральних цінностях, формування толерантності. Основою формування в учнів особистісно-смиислового ставлення до рідної мови має стати народна педагогіка, бо вона є ідеальним, природним комплексом ідей, поглядів, принципів, форм і методів спілкування з дитиною на основі врахування її природних особливостей, що складається століттями.

3. Єдність школи і сім'ї у вихованні дітей є третьою педагогічною умовою. Її мета – спільне співробітництво батьків і педагогів у духовно-моральному вихованні молодого покоління; залучення рідних у навчально-виховний процес. Основна ідея: сім'я учня – простір розвитку духовності та збереження культурної спадщини. Роль педагога полягає в об'єднанні зусиль сім'ї і школи щодо виховання толерантності дитини. При цьому слід зазначити особливу роль бабусь і дідусів у передачі національних традицій, знайомство дітей з національним культурним надбанням. Зазвичай у сім'ях батьки і діти пов'язані природними повсякденними відносинами. У педагогічному сенсі це означає світоглядні, моральні, емоційні, інтелектуальні, ділові зв'язки батьків і дітей, тісне спілкування між ними, у результаті якого виникає душевне єднання. Природну основу таких відносин становлять родинні зв'язки, почуття материнства й батьківства, які виявляються в батьківській любові і прихильності дітей до батьків. Саме турбота батьків про майбутнє своїх дітей має визначити головні якості, які мусять виховувати батьки у своїх дітях. Однією з таких якостей є толерантність, тому що успіх дітей у майбутньому житті багато в чому залежить від того, наскільки успішно вони будуть взаємодіяти з іншими людьми, наскільки вони будуть толерантні.

Питання духовно-морального виховання дітей є однією з ключових проблем, що стоять перед батьками, суспільством і державою в цілому. Формування в учнів інтелектуально-емоційного компонента культури толерантності включає в себе збагачення учнів знаннями, розвиток їх мислення, а також почуттів, пов'язаних з терпимістю до чужого способу життя, поведінки, звичаїв, почуттів, думок, ідей, вірувань. Основними засобами у вирішенні цих завдань, на наш погляд, є залучення засобів народної педагогіки в освітній процес школи. Щоб ця робота була педагогічно ефективною, вона має бути змістовною, характеризуватися високою емоційністю і мати певну внутрішню логіку. Щоб ефективно використовувати зміст народної педагогіки для збагачення учнів знаннями, необхідно, щоб кожен учитель добре усвідомлював етнокультурний підхід у викладанні свого предмета. Процес вироблення моральних уявлень у галузі культури толерантності вимагає вмілого врахування вікових особливостей учнів. Чим багатше та яскравіше уявлення та поняття про традиції, побут, релігії й особливості різних народів, що населяють Україну, тим успішніше виробляються у школярів думки і судження, розвивається толерантна свідомість. Вивчення рідного краю має займати важливе місце в системі позакласної виховної роботи. Для цього використовуються екскурсії на природу, подорожі рідним краєм, створення банку даних соціологічних опитувань населення, в яких школярі набувають необхідного досвіду спілкування з людьми різних національностей. Стійкість і ступінь зрілості моральної свідомості досягається тільки тоді, коли знання учнів з питань терпимості до інших культур у питанні толерантності набувають форми особистих поглядів і переконань та виступають мотивами й установками поведінки.

Висновки. Отже, формуючи почуття толерантності в дітей молодшого шкільного віку, доцільно розвивати уяву, здатність до співпереживання та співчуття, довіру, гідність і самопізнання як риси толерантної особистості. Навчити дітей конкретних прийомів, завдяки яким вони зможуть розвинути в собі якості толерантної особистості, допоможуть тренінги і ситуаційні ігри, в яких враховані вікові особливості дітей. Навчаючись елементарних основ етики міжособистісного спілкування у різних сферах (соціальній, побутовій, освітній, ігровій), діти глибше ознайомлюються з життям своїх ровесників з інших національних громад та інших культур. Саме школа здатна стати для дітей середовищем ненасилля, свободи, взаєморозуміння, толерантності. Більше того вона покликана і може стати центром широкого виховного простору. Тому необхідною й обов'язковою є толерантна спрямованість виховного процесу в школі, насичення її змістом, який сприяв би підвищенню його ефективності, забезпечував розв'язання завдань, що висувуються перед освітою в аспекті формування та розвитку дитячої особистості.

Використана література:

1. Берн Е. Ігри, у які грають люди / Ерік Берн; пер. з англ. К. Меньшикової. – Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2016. – 256 с.
2. Щербаків А. И. Практикум по возрастной и педагогической психологии: [учебное пособие для студентов педагогических институтов] / Под ред. А. И. Щербакова. – Москва : Просвещение, 1987. – 255 с.

References:

1. Bern E. (2016) *Ihry, u yaki hraiut liudy [Games People Play]* / Eric Bern; per. z angl. K. Menshikovoi. – Kharkiv : Knyzhkovyi Klub "Klub Simeinoho Dozvillia", 2016. – 256 s.
2. Shcherbakov A.I. (1987) *Praktikum po vozrastnoy i pedagogicheskoy psihologii: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh institutov [Workshop on Age and Pedagogical Psychology: A Textbook for Students of Pedagogical Institutes]* / Pod. red. A.I. Shcherbakova – Moskva : Prosveshchenie, 1987. – 256 s.

Гнатовская Е. С. Педагогические условия формирования толерантного поведения младших школьников

В статье говорится о необходимости и условиях формирования толерантности и толерантного поведения младших школьников. Отмечено, что формирование толерантного поведения напрямую зависит от атмосферы в школе, от личности учителя, от уровня демократичности и важности отношений между учителями и учениками, от ценностей, которые определяют отношения детей друг с другом. Установлено, что именно младший школьный возраст является чувствительным периодом для формирования толерантности, а учителю принадлежит ведущая миссия в построении учебно-воспитательного процесса таким образом, который бы подчеркивал значимость толерантных отношений в жизни общества. Раскрыта сущность понятий «толерантность», «педагогические условия». Раскрыты педагогические условия, способствующие определению и укреплению толерантного поведения младших школьников.

Ключевые слова: толерантность, условия, педагогические условия, отношения, воспитание, младшие школьники, учитель.

Hnatovska K. S. Pedagogical conditions for the formation of tolerant behavior of young pupils

The article deals with the necessity of forming tolerant behavior of junior schoolchildren. Tolerance is defined as personally significant quality of personality. The content of tolerant qualities is determined by the ability of the individual to a morally predetermined choice, the orientation of the features of its nature, the influence of the environment, and the adherence to one or another idea. It is noted, that the formation of tolerant behavior depends directly on the atmosphere in the school, on the teacher's personality, on the level of democracy and the respect of the relationships between teachers and students, on the values that determine the relationships of children with each other. It is established that the younger school age is a sensitive period for the formation of tolerance, and the teacher has a leading mission in constructing the educational process in a way that would emphasize the importance of tolerant relationships in life. The pedagogical conditions that promote the definition and strengthening of tolerant behavior of junior pupils are revealed.

Key words: tolerance, tolerance behavior, conditions, pedagogical conditions, relations, education, younger schoolchildren, teacher.

УДК 378.011.3–051:339.138

Гоголь І. О.

**ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ «КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ
ФАХІВЦЯ З МАРКЕТИНГУ»**

У статті проаналізовано зміст і структуру поняття «культура професійного спілкування фахівців з маркетингу» у контексті їхньої професійної діяльності. Розглянуто професіограму маркетингової діяльності, визначено вимоги до особистості фахівця. Показано, що професійна діяльність маркетолога має суб'єкт-суб'єктний характер і будується на професійній взаємодії, ефективність якої залежить від культури професійного спілкування фахівця. На основі узагальнення результатів досліджень було визначено, що культура професійного спілкування маркетолога – це особистісна інтегративна характеристика, яка забезпечує професійну суб'єкт-суб'єктну взаємодію маркетолога із споживачами маркетингових послуг, що зумовлена потребами маркетингової діяльності й спрямована на досягнення позитивного результату. У структурі цього поняття виділено такі компоненти: когнітивний, індивідуально-особистісний, мотиваційно-ціннісний, соціально-психологічний, комунікативний, мовно-комунікативний, професійно-діяльнісний.

Ключові слова: професійна діяльність, професійне спілкування, культура професійного спілкування, маркетолог.

Зміни, які відбуваються в політичному, соціально-економічному та культурному житті українського суспільства, висувають нові вимоги до професійної підготовки кваліфікованих кадрів маркетингової сфери. Проведено низку досліджень у галузі теорії і методики професійної освіти щодо різних аспектів підготовки майбутніх фахівців економічного профілю, що знайшло відображення у дослідженнях таких вчених, як А. Бичок, В. Бобров, В. Виноградов, Р. Гейзерська, Т. Григорчук, Ю. Деркач, Г. Зайчук, В. Зінченко, Г. Копил, М. Макаренко, Д. Махотін, О. Мельничук, В. Піщулін, О. Романовський, А. Синюк, Ю. Фролов, В. Шадрин, А. Яковлева, О. Яременко та ін.

Для визначення змісту і структури поняття «культура професійного спілкування маркетолога» науковий інтерес мають роботи таких провідних вітчизняних учених, як П. Бавіна, О. Васічкіна, Л. Віхляєва, Н. Волкова, І. Горбуліч, В. Квартальнова, М. Макаренко, І. Ромашенко, Т. Шепеленко, які розглядають теоретичні і практичні аспекти професійної підготовки студентів економічних спеціальностей, зокрема майбутніх маркетологів, до ділового спілкування. Узагальнюючи позиції науковців, вважаємо, що культура професійного спілкування – це особистісне інтегральне утворення, яке забезпечує установлення і розвиток контактів між людьми та досягнення оптимальної взаємодії його учасників, що зумовлене потребами професійної діяльності. Це особистісна інтегративна характеристика, яка забезпечує професійну суб'єкт-суб'єктну взаємодію

маркетолога зі споживачами маркетингових послуг, що зумовлено потребами маркетингової діяльності й спрямоване на досягнення позитивного результату.

Мета статті – визначити зміст і структуру поняття «культура професійного спілкування фахівця з маркетингу».

Для досягнення поставленої мети доцільно проаналізувати професіограму фахівця з маркетингу як загальну характеристику цієї професії та вимог, які до нього пред'являються. Професійна діяльність маркетолога передбачає такі види: 1) взаємодія з іншими людьми в організаціях з метою досягнення професійної цілі та економічного успіху; 2) виконання організаційних обов'язків, підпорядкованість вищим за рангом організаціям; 3) дослідження попиту та пропозицій на ринку; 4) планування організаційної діяльності та пошук і використання необхідних засобів та ресурсів для кращого досягнення основної мети організації; 5) спілкування, що проявляється у процесі встановлення та розвитку взаємодії між персоналом або іншими організаціями; 6) розроблення бізнес-плану й контроль над його реалізацією; 7) проведення ділових переговорів, бесід з клієнтами, презентацій.

Суб'єктами професійної маркетингової взаємодії виступають: продавець та потенційний покупець (клієнт), представник товарів (послуг) та потенційний споживач; маркетолог та різні суб'єкти економічної діяльності: представники будь-якої фірми, зокрема з виробництва товарів, керівники (організацій, відділів), персонал, постачальники товарів, агенти з продажу, посередники та ін.

Виходячи з викладеного, основу маркетингу становить професійне спілкування, оскільки реалізація зазначених видів діяльності передбачає постійну взаємодію маркетолога з виробниками, посередниками, керівниками, персоналом, представниками компаній, поставниками товарів та ін. Кожен з видів маркетингової діяльності ґрунтується, насамперед, на здатності фахівця до професійного спілкування, важливішою особливістю якого є вміння будувати відносини з різними людьми, досягаючи максимальної ефективності ділових контактів.

Здійснення ефективного професійного спілкування, на думку Ф. Хміль, вимагає вміння контролювати емоції, спрямовувати діалог відповідно до потреб професійної діяльності, дотримання етичних норм і вимог етикету становлять поведінкову компетенцію. Комунікативна поведінка передбачає таку організацію мовлення та відповідної їй мовної поведінки, які впливають на створення і підтримання емоційно-психологічної атмосфери спілкування з колегами та клієнтами, на характер взаємин учасників виробничого процесу, на стиль їх роботи. Для успіху у професійній діяльності сучасного фахівця необхідно досконало володіти навичками культури мовлення, володіти лінгвістичною, комунікативною та поведінковою компетентностями в професійному спілкуванні [7].

В. Лівенцова у структурі культури професійного спілкування менеджера не виробничої сфери виділила особистісну й поведінкову (операційно-дієву) підструктури. Перша з указаних підструктур включає мотиваційно-ціннісні установки, професійні орієнтації менеджера, які визначають спрямованість його спілкування, вибір тих чи інших способів взаємодії зі співробітниками. У поведінковій (операційно-дієвій) підструктурі вказаної культури відповідно до трьох компонентів структури спілкування, які вирізані Г. Андреевою, В. Лівенцова виділяє перцептивний (уміння об'єктивно сприймати і правильно розуміти партнера зі спілкування), комунікативний (висока комунікативна культура, тобто культура мовлення і слухання), інтерактивний (уміння будувати відносини з будь-яким партнером, домагатися ефективної взаємодії на основі спільних інтересів) компоненти [4].

Від розвитку зазначених компонентів залежить ефективність обміну маркетолога необхідною інформацією з партнерами, колегами (комунікативна функція), організація взаємодії з колегами (інтерактивна функція), міжособистісне сприйняття і розуміння партнерів (перцептивна функція).

У дисертаційному дослідженні П. Скляра структура культури професійного спілкування керівника включає такі складники: особисті якості та техніку спілкування. Своєю чергою до структури вказаної техніки слід відносити визначені дослідником комунікативні вміння, а саме: приймати, переробляти, передавати і зберігати професійно значущу інформацію; адекватно сприймати партнера зі спілкування; формувати стиль і практику спілкування, які відповідають особистісним параметрам суб'єктів, що взаємодіють; розвивати міжособистісні стосунки з підлеглими і колегами; налагоджувати емоційний контакт [6].

У структурі культури професійного спілкування Т. Коваль виділяє особистісну й поведінкову підструктури [3]. Перша з них – ціннісно-орієнтаційна, яка визначає спрямованість спілкування маркетолога, вибір ним відповідних способів взаємодії зі співробітниками. Друга підструктура культури професійного спілкування маркетолога має певні компоненти. Визначення цих компонентів зумовлюється структурою професійного спілкування маркетолога, яка відповідно до концепції А. Реана має такі складники: когнітивно-інформаційний, регулятивно-поведінковий, афективно-емпатійний та соціально-перцептивний.

Розкриємо змістовий аспект вказаних компонентів. Когнітивно-інформаційний пов'язаний із володінням вербальними та невербальними засобами спілкування. Мовленню маркетолога мають бути притаманні такі якості, як правильність, точність, логічність, значний словниковий запас, доречність, емоційність, виразність, образність. Також маркетолог має володіти культурою мовлення та мовленнєвим етикетом. Регулятивно-поведінковий компонент характеризується такими комунікативними вміннями маркетолога: встановлювати контакт зі співрозмовниками та доцільні міжособистісні стосунки [3].

О. Опалюк визначає культуру професійного спілкування як складну інтегративну якість особистості, яка поєднує комунікативні, перцептивні, інтерактивні особливості спілкування фахівця і детермінується його ціннісними орієнтаціями та установками. Вона визначає здатність адекватно сприймати і розуміти особистісні риси та поведінку суб'єктів спілкування, налагоджувати продуктивні міжособистісні стосунки з ними, формувати сприятливий емоційний мікроклімат у колективі, майстерно використовувати вербальні та невербальні засоби впливу [5].

При цьому автор у культурі професійного спілкування майбутніх фахівців виділяє дві взаємопов'язані підструктури: внутрішню (ціннісно-орієнтаційну) і зовнішню (операційно-дійову). Перша містить провідні професійно-ціннісні орієнтації та установки студентів, котрі надають ситуаціям професійної взаємодії певного особистісного сенсу, визначають спрямованість професійного спілкування, вибір відповідних способів і прийомів впливу на суб'єктів взаємодії. Операційно-дійова підструктура включає експресивні характеристики, вербальні та невербальні засоби і способи професійного спілкування [5].

Водночас дослідниця в культурі ділового мовлення виділяє й певні функціональні компоненти, реалізація яких забезпечується комплексом умінь, якими, на нашу думку, мають оволодіти майбутні фахівці в процесі тренінгових занять, а саме:

- організаторські (організувати процес спілкування, спираючись на знання ситуації, мотиву та мети спілкування, правильне розуміння партнера, встановлення контакту, викликати та підтримувати інтерес до процесу спілкування);

- інформативні (викладати матеріал за темою спілкування в монологічній або діалогічній формі, узгоджуючи інформативну насиченість повідомлення з доступним для адресата лексичним матеріалом, синтаксичними конструкціями, інтонаційним оформленням);

- перцептивні (уміння словом і ділом впливати на партнерів, переконувати їх, схилити до свого погляду);

- контрольно-стимулюючі (оцінювання діяльності партнерів по діалогу на кожному етапі спілкування в такій формі, щоб це стимулювало до подальшої взаємодії; самооцінка, аналіз власної мовленнєвої діяльності) [2].

О. Берестенко виділяє такі структурні компоненти професійного спілкування: мотиваційно-ціннісний компонент – наявність певної мети, мотиву досягнення цієї мети; перцептивний – взаємне сприйняття та розуміння співрозмовниками один одного; рефлексивний – забезпечення розуміння та формування образу іншої людини; комунікативний – обмін інформацією між індивідами та її уточнення, встановлення контакту; інтерактивний – організація взаємодії суб'єктів, які спілкуються, тобто обмін не тільки знаннями, думками, ідеями, а й діями, зокрема в побудові спільної стратегії взаємодії; морально-етичний компонент є основою культури професійного спілкування, включає етичні норми та ритуальні правила ділових взаємин, знання й уміння, пов'язані з обміном інформацією, використанням способів і засобів взаємовпливу, взаєморозуміння, професійну етику, професійний такт. Естетичний компонент характеризує високий рівень культури спілкування, гармонію внутрішніх та зовнішніх особистісних проявів, творчу самобутність, культуру мовлення, культуру поведінки, культуру почуттів, професійний етикет. Технологічний – детермінований використанням професійних технологій [1].

Викладений матеріал свідчить про існування різних наукових підходів до розуміння змісту і структури поняття «культура професійного спілкування». Досліджуваний феномен розглядається як рівень морального розвитку людини та міра прийняття професійних цінностей; рівень професійно-особистісних якостей, ступінь здібностей та вмінь; сукупність специфічних засобів, що спрямована на досягнення позитивного результату діяльності.

Вважаємо за необхідне підкреслити, що зміст культури професійного спілкування майбутніх маркетологів полягає в поєднанні морально-етичних норм, загальнолюдських цінностей, які регулюють поведінку, взаємини та професійну діяльність у сфері виробництва, під час ділових переговорів, презентацій, укладенні угод; умінні переконати партнера і вплинути на нього з метою досягнення позитивного результату міжсуб'єктної взаємодії; в умовах ринкових відносин приймати управлінські рішення, розв'язувати професійні завдання, налагоджувати контакти з представниками інших, зокрема іноземних підприємств. Отже, культура професійного спілкування є невід'ємним складником ефективної професійної діяльності маркетологів.

Професійне спілкування буде ефективним, якщо спеціаліст з маркетингу володіє фаховими знаннями, технологією взаємодії, інноваційними формами ділового спілкування. Також у маркетолога має бути сформовано вміння слухати співрозмовника, вміння організувати та проводити інноваційні форми ділового спілкування, зокрема необхідним аспектом продуктивного здійснення ділової комунікації є володіння знаннями та вміннями щодо запобігання та вирішення конфліктних ситуацій.

Отже, особливістю професійного спілкування у сфері маркетингу є вміння налагоджувати позитивні стосунки з різними суб'єктами, зокрема, потенційними клієнтами або діловими партнерами. Важливим аспектом в етиці ділового спілкування є наявність особистісних якостей партнерів по спілкуванню, а саме: відповідальність, доброзичливість, повага до людей, емпатія тощо, вербальний (мова) та невербальний компоненти (міміка, поза, жести) та відповідний зовнішній вигляд. Отже, для досягнення максимальної ефективності ділових переговорів у професійній діяльності маркетолог має бути обізнаний у всіх перерахованих аспектах.

Аналізуючи підходи різних учених до дослідження поняття «культура професійного спілкування» і зважаючи на специфіку професійної діяльності майбутніх маркетологів, ми дійшли висновку, що «культура професійного спілкування майбутніх маркетологів» – явище комплексне, тобто її можна розглядати не тільки як лінгвістичний, а як і соціо професійний феномен, який включає багатопланову систему знань, умінь і навичок, якостей, властивостей і здібностей, які проявляються у спілкуванні.

Узагальнюючи вищевикладене, у структурі культури професійного спілкування майбутніх маркетологів виділяємо такі компоненти:

1) когнітивний компонент пов'язаний із наявністю знань у відповідній галузі професійної діяльності, орієнтацією у ситуаціях професійного спілкування залежно від конкретних професійно-комунікативних цілей, передбачає знання психології спілкування, риторики, етики та культури ділового спілкування, фахової термінології (спеціальні галузеві терміни становлять понад 60% професійної лексики фахівця, решту займає загальнонаукова термінологія та загальноповсюджені лексика) та основ діловодства;

2) індивідуально-особистісний (особистісні якості майбутнього маркетолога: емпатія, рефлексія, доброзичливість, повага до людей, комунікабельність, толерантність, відповідальність, наполегливість, ініціативність, адекватна самооцінка) та ціннісні характеристики особистості (ідеали, установки, цінності, етичні норми);

3) мотиваційно-ціннісний проявляється в орієнтації: а) на себе (потреби в пізнанні й самопізнанні, в оцінці інших людей, у спілкуванні, самоствердженні, самовдосконаленні, самовираженні; самоконтролі); б) на інтереси професійної діяльності, її кінцеві результати; в) на людей, формування сприятливих міжособистісних стосунків та визначення мотивів поведінки споживачів щодо прийняття рішень про купівлю товару або послуги тощо);

4) соціально-психологічний (емпатія, сприйняття себе та інших, усвідомлення соціальної ролі й манери поведінки, узгодженої з цією роллю);

5) комунікативний (уміння встановлювати й підтримувати контакт, зворотний зв'язок; мовна компетентність, культура мислення і мови, мовленнєва активність; комунікативні знання, уміння та навички);

6) мовно-комунікативний (володіння вербальними і невербальними засобами обміну інформацією, правильне користування лексичними, граматичними, орфоепічними, стилістичними, фразеологічними нормами літературної мови, дотримання мовних норм вимови, наголосу, слововживання і побудови висловів, правильність, точність, ясність, змістовність, виразність, чистота, логічна стрункість, багатство і доречність мовлення, а також дотримання правил мовленнєвого етикету).

7) професійно-діяльнісний компонент включає: володіння технікою спілкування (уміння «читати» невербальні виразні рухи співрозмовника; обирати оптимальний стиль спілкування із співрозмовником залежно від конкретної ситуації; запобігати і розв'язувати міжособистісні конфлікти, обираючи оптимальну стратегію поведінки у конфліктній ситуації; віднаходити емоційний контакт із співрозмовниками та налагоджувати відносини взаємної симпатії і довіри), перцептивними та експресивними навичками; навичками емоційно-психологічної саморегуляції (уміння швидко, активно реагувати на зміни обставин спілкування, перебудовувати спілкування з урахуванням зміни емоційного стану партнерів).

Висновки. На підставі аналізу сутності, змісту та структури поняття «культура професійного спілкування фахівців з маркетингу» можемо стверджувати, що її формування у студентів під час навчання у вищому навчальному закладі є запорукою ефективного здійснення професійної діяльності, формування їхньої професійної компетентності та конкурентоспроможності на ринку праці. Формування і розвиток культури професійного спілкування майбутніх маркетологів передбачає створення певних педагогічних умов. Розроблення, обґрунтування та запровадження таких умов становлять перспективу для подальшого дослідження.

Використана література:

1. Берестенко О. Г. Культура професійного спілкування: [навч.-метод. посіб. для студ. II курсу всіх спец. гуманіт. профілю ден. та заоч. форм навчання] / О. Г. Берестенко ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 299 с.
2. Дяків А. А. Формування комунікативно-мовленнєвої культури майбутніх інженерів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Київ, 2010. – 20 с.
3. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності : навч.-метод. посіб. / Т. І. Коваль. – Київ : Вид. центр НЛУ, 2009. – 380 с.
4. Лівенцова В. А. Формування культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів не виробничої сфери : дис. канд. ... пед. наук : 13.00.04 / Тернопільський держ. пед. ун-т. – Тернопіль, 2002. – 212 с.
5. Опалюк О. М. Культура спілкування. Психологічні основи професійного спілкування : [навч.-метод. посіб.] / О. М. Опалюк, Ю. В. Сербалюк. – Кам'янець-Подільський : Медобори, 2004. – 192 с.
6. Скляр П. П. Профессиональное общение руководителя: содержание, структура и пути его развития : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05, 19.00.11. – Москва, 1993. – 173 с.
7. Хміль Ф. І. Ділове спілкування : [навч. посіб.] / Ф. І. Хміль. – Київ : Ақдемвидав, 2004. – 278 с.

References:

1. Berestenko O. H. (2013.) Kultura profesiinoho spilkuvannia : navch.-metod. posib. dlia stud. II kursu vsikh spets. humanit. profilu den. ta zaoch. form navchannia / O. H. Berestenko ; Derzh. zakl. «Luhan. nats. un-t imeni Tarasa Shevchenka». – Luhansk : Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka». – 299 s. [in Ukrainian].
2. Diakiv A. A. (2010) Formuvannia komunikativno-movlennievoi kultury maibutnikh inzheneriv : avtoref. ... dys. kand. ped. nauk : 13.00.04: teoriia i metodyka profesiinoi osvity . – Kyiv 20 s. [in Ukrainian].
3. Koval T. I. (2009) Pidhotovka vykladachiv vyshchoi shkoly: informatsiini tekhnolohii u pedahohichnii diialnosti : navch.-metod. posib. / T. I. Koval. – Kyiv : Vyd. tsentr NLU. – 380 s. [in Ukrainian].
4. Liventsova V. A. (2002) Formuvannia kultury profesiinoho spilkuvannia u maibutnikh menezheriv nevyrobnychoi sfery : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Ternopil'skyi derzh. ped. un-t. – Ternopil. – 212 s. [in Ukrainian].
5. Opaliuk O. M. (2004) Kultura spilkuvannia. Psykholohichni osnovy profesiinoho spilkuvannia : navch.-metod. posib. / O. M. Opaliuk, Yu. V. Serbaliuk. – Kamianets-Podil'skyi : Medobory. – 192 s. [in Ukrainian].
6. Skliar P. P. (1993) Professyonalnoe obshchene rukovodytelia: soderzhanye, struktura y puty eho razvytyia : dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.05, 19.00.11. – Moskva. – 173 s. [in Russian].
7. Khmil F. I. (2004) Dilove spilkuvannia: navch. posib. / F. I. Khmil. – Kyiv : Akdemvydav. – 278 s. [in Ukrainian].

Гоголь И. А. Содержание и структура понятия «культура профессионального общения специалиста по маркетингу»

В статье проанализированы содержание и структура понятия «культура профессионального общения специалистов по маркетингу» в контексте их профессиональной деятельности. Рассмотрена профессиограмма маркетинговой деятельности, определены требования к личности специалиста. Показано, что профессиональная деятельность маркетолога имеет субъект-субъектный характер и строится на профессиональном взаимодействии, эффективность которого зависит от культуры профессионального общения специалиста. На основе обобщения результатов исследований было определено, что культура профессионального общения маркетолога – это личностная интегративная характеристика, которая обеспечивает профессиональное субъект-субъектное взаимодействие маркетолога с потребителями маркетинговых услуг, что обусловлено потребностями маркетинговой деятельности и направлено на достижение положительного результата. В структуре данного понятия выделены следующие компоненты: когнитивный, индивидуально-личностный, мотивационно-ценностный, социально-психологический, коммуникативный, культурно-коммуникативный, профессионально-деятельностный.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональное общение, культура профессионального общения, маркетолог.

Gogol I. O. The content and structure of the concept of “professional communication culture of a marketing specialist”

The article analyzes the content and structure of the concept of “the culture of professional communication of marketing specialists” in the context of their professional activities. The profессиogram of marketing activity is considered, the requirements for the personality of a specialist are determined. It is shown that professional activity of a marketer is subject-subject character and is based on professional interaction, the effectiveness of which depends on the culture of professional communication specialist. On the basis of the generalization of research results, it was determined that the culture of professional communication between marketers is a personal integrative characteristic that provides the professional subject-subjective interaction of a marketer with consumers of marketing services, which is conditioned by the needs of marketing activities and is aimed at achieving a positive result. In the structure of this concept, the following components are distinguished: cognitive, individual-personal, motivational-value, social-psychological, communicative, linguistic-communicative and professional-activity.

Key words: professional activity, professional communication, culture of professional communication, marketer.

УДК 378.6:37.035.(477)

Данченко І. О.

**ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ
В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

У статті висвітлюються практичні аспекти формування соціальної зрілості студентів в освітньому процесі вищих аграрних навчальних закладів. Процес формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів передбачає реалізацію програми формування соціальної зрілості студентів та забезпечення її відповідними педагогічними формами, методами і засобами; формування виховного простору вищих аграрних навчальних закладів для реалізації відповідної методики формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів; моніторинг ефективності формування соціальної зрілості студентів; формування готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів.

Ключові слова: соціальна зрілість студентів, формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів, програма формування соціальної зрілості студентів, формування виховного простору, готовність викладачів до формування соціальної зрілості студентів, педагогічний моніторинг формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів.

Агропромисловий комплекс України потребує продуктивної системи аграрної освіти, що зумовлює необхідність пошуку нових підходів до здійснення професійної підготовки студентів-аграріїв і їхньої подальшої соціалізації. Одним із провідних напрямів забезпечення відповідного процесу вбачаємо формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів.

Проблема соціальної зрілості знайшла відображення в працях філософів (Л. Буєва, Ю. Бардіна, О. Гундар, М. Черниш та ін.), соціологів (І. Половинка, Л. Сохань, Ф. Філіпова та ін.), психологів (В. Мухіна, А. Петровський, В. Ядова та ін.) та педагогів (С. Вершловський, Л. Канішевська, А. Мудрик, В. Радул та ін.).

Водночас аналіз теоретичного та практичного пошуків довів, що поза увагою дослідників залишилася різноаспектна проблема формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів.

Мета статті – виділити основні напрями ефективного забезпечення процесу формування соціальної зрілості студентів в освітньому процесі вищих аграрних навчальних закладів.

Формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів (далі – ВАНЗ) побудовано на основі структурно-функціональної моделі, визначених та обґрунтованих організаційно-педагогічних умов її ефективної реалізації. Змістово-методичне забезпечення формування соціальної зрілості студентів систематизовано відповідно до організаційно-педагогічних умов. Відтак формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ передбачає такі напрями роботи: реалізація програми формування соціальної зрілості студентів та забезпечення її відповідними педагогічними формами, методами і засобами; формування виховного простору; моніторинг ефективності формування соціальної зрілості студентів; формування готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів.

Реалізація програми формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ в освітньому процесі складається з трьох компонентів та передбачає: викладання спецкурсу варіативного компонента програми ВАНЗ «Формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ»; розроблення і впровадження у навчальний процес ВАНЗ методичного комплексу, спрямованого на оптимізацію виховних можливостей навчальних дисциплін соціально-гуманітарного циклу щодо формування соціальної зрілості студентів; розроблення та впровадження інтерактивної програми виховання студентів «Соціальна зрілість особистості як основа ефективної самореалізації».

Мета спецкурсу: сформувати у студентів стійкі знання про соціальну зрілість особистості та умови її формування, потребу у подальшому формуванні та розвитку соціальної зрілості; забезпечити успішне становлення соціальної зрілості студентів в умовах ВАНЗ; посилити бажання та здатність засвоєння практичних умінь студентів, які дадуть змогу підвищити рівень їх соціальної зрілості та сприятимуть подальшій ефективній самореалізації.

Змістове наповнення занять зі спецкурсу спрямоване на активне навчання саморегуляції, прийомів самовиховання, ознайомлення з техніками ефективного самопрограмування студентів під час проведення інтерактивних лекційних (опанування теоретичного матеріалу, який пов'язаний з поняттям «соціальна зрілість особистості»), семінарських (поглиблене вивчення сутності поняття «соціальна зрілість» та проблеми формування соціальної зрілості особистості), практичних (діагностика сформованості структурних компонентів соціальної зрілості особистості), індивідуальних (розроблення та реалізація індивідуальних програм формування соціальної зрілості студентів) та самостійних (закріплення опанованого матеріалу шляхом вирішення змодельованих завдань, ділових ігор, занять з елементами тренінгу) занять.

Беручи до уваги дослідження Л. Лук'янової, одним із заходів оптимізації навчального процесу є створення навчально-методичного комплексу – «цілісної системи, що є окремим елементом загальної педагогічної системи і має тісні інтегровані зв'язки з усіма іншими компонентами», а його складниками є навчальні посібники, збірники задач і вправ, дидактичні і роздавальні матеріали тощо, за допомогою яких в умовах масового навчання можна вирішити проблему індивідуального підходу, проектування змісту освіти на рівень особистості студента [3].

Відтак розроблено та впроваджено в освітній процес навчально-методичного комплексу, спрямованого на оптимізацію виховних можливостей навчальних дисциплін соціально-гуманітарного циклу щодо формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ під час їх викладання. Зміст відповідного навчально-методичного комплексу визначається затвердженою робочою програмою з відповідної дисципліни, яка розширюється за рахунок методичного забезпечення процесу оптимізації виховних можливостей навчальних дисциплін соціально-гуманітарного циклу щодо формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ.

Розроблення та впровадження в освітній процес навчально-методичного комплексу проводилося в декілька етапів.

На підготовчому етапі діяльність була спрямована на: виокремлення теоретичних знань про соціальну зрілість особистості та можливості їх використання під час вивчення навчальних дисциплін соціально-гуманітарного циклу («Педагогіка вищої школи», «Психологія», «Філософія», «Соціологія», «Історія України», «Політологія», «Корпоративна культура» тощо); навчальними предметами теорії та практики за фахом («Вступ до фаху», «Дипломне проектування», «Технологія навчання та самоосвіти» тощо); аналіз програм і навчальних планів дисциплін соціально-гуманітарного циклу дали змогу стверджувати про існування певних можливостей доповнення змісту навчальних дисциплін спеціальним матеріалом, який включає наукові положення про соціальну зрілість особистості, її структурних компонентів, можливостей та перспектив

формування та розвитку інтегративної якості. Також визначено методики, що можуть використовуватися в аудиторній та позааудиторній роботі.

З викладачами, які працювали в експериментальних групах, було проведено спецсеминар «Шляхи оптимізації виховних можливостей навчальних дисциплін соціально-гуманітарного циклу щодо формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ», на якому були розкриті основні цілі експерименту, сутність та структура соціальної зрілості студентів ВАНЗ та визначені виховні резерви навчальних дисциплін щодо формування соціальної зрілості особистості студентів-аграріїв.

На етапі методичного забезпечення з метою теоретичного та методичного забезпечення відповідного процесу розроблено методичний комплекс, спрямований на оптимізацію виховних можливостей навчальних дисциплін соціально-гуманітарного циклу щодо формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ «Формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ у процесі викладання соціально-гуманітарних дисциплін», який містить: ключові теоретичні положення, що містять наукові підходи до визначення поняття «соціальна зрілість особистості», її структурні компоненти та рівні сформованості; методичні рекомендації щодо використання цього теоретичного матеріалу в практиці викладання навчальних дисциплін соціально-гуманітарного циклу студентам; добірку різноманітних методів та педагогічних прийомів, які сприяють формуванню компонентів соціальної зрілості студентів; діагностичний інструментарій щодо визначення рівня сформованості соціальної зрілості студентів; методичні рекомендації щодо самостійної роботи студентів, які в процесі опанування теоретичної бази та практичних умінь та навичок дадуть змогу сформувати високий рівень їх соціальної зрілості; глосарій.

На третьому (практичному) етапі відбувалася діяльність, спрямована на формування соціальної зрілості студентів під час викладання навчальних дисциплін соціально-гуманітарного циклу.

На четвертому етапі (етап педагогічного моніторингу): визначалися показники ефективності; проводилося безпосереднє оцінювання результатів навчання відповідно до поставленої мети, проводилися проблемні дискусії, обговорення з учасниками оцінювання, формувалися пропозиції щодо змін з метою підвищення якості відповідного процесу; обговорювалися запропоновані шляхи його вдосконалення; відбувалася корекція цілей наступного циклу роботи щодо забезпечення якісного педагогічного процесу, спрямованого на оптимізацію виховних можливостей навчальних дисциплін соціально-гуманітарного циклу щодо формування соціальної зрілості студентів.

Крім того, розроблено та впроваджено інтерактивну програму виховання студентів «Соціальна зрілість особистості як основа ефективної самореалізації», яка складається з комплексу виховних заходів, мета яких – формування компонентів соціальної зрілості студентів ВАНЗ.

Важливо відзначити, що інтерактивне виховання розуміємо як процес, що будується на принципах гуманізму, демократизації, диференціації й індивідуалізації та є соціально мотивованим партнерством, центром уваги якого є процес виховання, а організаційна творча співпраця рівноправних особистостей на рівні суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Відтак під інтегративною взаємодією розуміємо своєрідну інтервенцію (втручання) керівника (вихователя) в групову ситуацію «тут і зараз», яка структурує активність членів групи відповідно до певної педагогічної мети.

Інтерактивне виховання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання методів, що дають змогу створити ситуації пошуку, ризику, сумніву, успіху, суперечності, переконання, ствердження, задоволення чи смутку, аналізу та самооцінки своїх дій, спільне розв'язання проблем [4, с. 422].

Відповідно, процес інтерактивного виховання має, на нашу думку, містити: переживання учасниками конкретного досвіду (це може бути гра, вправа, вивчення певної ситуації тощо); осмислення отриманого досвіду; узагальнення (рефлексія); втілення отриманого досвіду в життя.

Основними завданнями наскрізної програми формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ є такі: ознайомлення студентів із сутністю соціальної зрілості та тією системою інтегративних якостей, сформованість яких визначає рівень володіння зазначеним феноменом; формування позитивної мотивації щодо формування високого рівня соціальної зрілості особистості та її підкріплення в різних видах пізнавальної та суспільно значущої діяльності; здатності діяти та спрямовувати поведінку на основі загальнолюдських цінностей; знання та можливості до солідарної взаємодії, яка охоплює наявність таких якостей, як уміння оцінювати соціальну ситуацію у відповідному соціокультурному середовищі, зокрема і у віртуальному, налагоджувати комунікативні толерантні взаємини в процесі життєдіяльності та спілкування, здатності відповідати за зроблений вибір активної громадянської позиції у відстоюванні прав і свобод, інтересів особистості, спроможності виявлення самостійності, відповідальності, інтерактивності, позитивної агресивності, життєстійкості/адаптивності, конкурентоспроможності; здатність мобілізувати інтелектуально-духовний потенціал для досягнення успіху, що передбачає самовдосконалення та саморозвиток особистості.

Ефективність інтегративної програми формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ залежить від забезпечення суб'єкт-суб'єктного рівноправного партнерства під час залучення студентів до різних видів пізнавальної та суспільно значущої діяльності. Щодо методичного забезпечення цього процесу, його ефективність залежить від гармонійного поєднання традиційних та інтерактивних методів і форм виховної роботи, які забезпечують цілісний системний підхід до його організації.

Планування процесу формування соціальної зрілості як інтегративної якості в структурі особистості – процес багатограний і складний, пов'язаний з визначенням мети, завдань самовдосконалення як на перспективу, так і на певні етапи життєдіяльності студентів, з розробленням програми індивідуального особистісного зростання, з визначенням організуючих основ діяльності щодо самовдосконалення (вибір форм, методів, прийомів роботи над собою тощо).

Взаємодія всіх суб'єктів ВАНЗ опосередковує процеси внутрішньо групової динаміки: сприймання суб'єктів один одним, формування групових норм та цінностей, форм співпраці та взаємної відповідальності. Відтак стосунки, що склалися у ВАНЗ, впливають як на ефективність підготовки майбутніх фахівців-аграріїв, так і на формування їх особистісних якостей, зокрема, і соціальної зрілості.

Резюмуючи, зазначимо, що ефективність підготовки майбутніх фахівців-аграріїв, формування особистісних якостей студентів, зокрема їх соціальної зрілості, залежать від рівня взаємин, що склалися як в окремих студентських групах, так і колективів ВАНЗ.

Продуктивність таких відносин зумовлена спеціально організованою діяльністю, спрямованою на формування ефективної взаємодії в групах і «базується на інформованості членів колективу один одним, взаєморозумінні, взаємній симпатії, доброзичливості, допомозі та вимогливості, самостійності та ініціативі, оптимістичному настрої, високій ефективності впливу колективу на особистість, відповідності офіційної спільної думки колективу неофіційній, задоволенні всіх членів колективу офіційними лідерами колективного життя й діяльності [4, с. 265]. Спираючись на це, з метою підвищення рівня взаємодії в колективі було розроблено низку методичних семінарів із елементами тренінгу «Ефективна комунікація та взаємодія в малих групах».

Щодо формування виховного простору ВАНЗ з метою реалізації методики формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ в освітньому процесі, спираючись на дослідження І. Беха [1], відповідну діяльність було спрямовано на: демократизацію, гуманізацію, індивідуалізацію соціобуття студентів; формування особистісно конструктивних відносин між суб'єктами освітнього процесу; оптимізацію виховних можливостей процесу навчання студентів; формування їх продуктивної життєдіяльності.

Під час дослідно-експериментальної роботи з'ясовано, що у створенні виховного простору ВАНЗ свою ефективність засвідчили такі виховні заходи: спільні групові справи, суспільно значущі проекти; години спілкування, дискусії, заняття з елементами тренінгу, семінари-практикуми, просвітницькі лекції тощо.

Щодо моніторингу ефективності формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ, то його основною метою є забезпечення різних груп освітнього процесу якісною, об'єктивною і своєчасною інформацією про результати відповідної діяльності.

Висновки. Таким чином, процес формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів передбачає реалізацію програми формування соціальної зрілості студентів та забезпечення її відповідними педагогічними формами, методами і засобами; формування виховного простору вищих аграрних навчальних закладів для реалізації відповідної методики формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів; моніторинг ефективності формування соціальної зрілості студентів; формування готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в удосконаленні системи формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ та розробленні відповідного методичного забезпечення.

Використана література:

1. Бех І. Виховний простір: організаційно-змістові орієнтири / І. Бех // Гірська школа Українських Карпат. – 2013. – № 10. – С. 3–14. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gsuc_2013_10_3.
2. Лук'янова Л. Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах: теоретичний і практичний аспекти: [монографія] / Л. Лук'янова. – Київ: Міленіум, 2006. – 249 с.
3. Семенова А. В. Прадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх вчителів: [монографія] / Алла Семенова. – Одеса: Юридична література, 2009. – 504 с.

References:

1. Bekh I. (2013). Vykhovnyi prostir: orhanizatsiino-zmistovi oriientyry [Educational space: organizational and content orientations]. Hirska shkola Ukrainskykh Karpat – Mountain School of the Ukrainian Carpathians, No 10. – pp. 3–14. – Mode of access: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gsuc_2013_10_3. [in Ukrainian].
2. Lukianova L. (2006). Ekologichna osvita u profesiino-tehniknykh navchalnykh zakladakh: teoretichniy i praktichniy aspekty [Environmental education in vocational schools: theoretical and practical aspects]. L. Lukianova. –Kyiv: Milenium, 2006, p. 249. [in Ukrainian].
3. Semenova A. V. (2009). Pradyhmalne modeliuvannya u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh vchyteliv [Prudi gmal simulation in the training of future teachers]. Alla Semenova. – Odessa: Yurydychna literatura, 2009, p. 504. [in Ukrainian].

Данченко И. А. Организация процесса формирования социальной зрелости студентов в образовательном процессе высших аграрных учебных заведений

В статье освещаются практические аспекты формирования социальной зрелости студентов в образовательном процессе высших аграрных учебных заведений. Процесс формирования социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений предусматривает: реализацию программы формирования социальной зрелости студентов и обеспечения ее соответствующими педагогическими формами и методами; формирование воспитательного пространства высших аграрных учебных заведений для реализации соответствующей методики формирования социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений; мониторинг эффективности формирования социальной зрелости студентов; формирование готовности преподавателей к формированию социальной зрелости студентов.

Ключевые слова: социальная зрелость студентов, формирование социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений, программа формирования социальной зрелости студентов, формирование воспитательного пространства, готовность преподавателей к формированию социальной зрелости студентов, педагогический мониторинг формирования социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений.

Danchenko I. O. Organization of the process of forming the social maturity of students in the educational process of higher agrarian educational institutions

The article highlights practical aspects of the organization of the social maturity of students in the educational process of higher agrarian educational institutions. The process of formation of a social maturity of students in higher agricultural education institutions includes the implementation of the program of formation of a social maturity of students and ensure its appropriate teaching forms and methods; the formation of educational space of higher agricultural education institutions to implement the appropriate method of formation of a social maturity of students in higher agricultural education institutions; monitoring of effectiveness of the formation of the social maturity of students; the formation of teachers' readiness to form social maturity of students.

Key words: social maturity of students, formation of a social maturity of students of higher agrarian educational institutions, program is the formation of a social maturity of students, formation of educational space, willingness of teachers to the formation of a social maturity of students, pedagogical monitoring the formation of a social maturity of students in higher agricultural education.

УДК 159.9:355.01

Эйналова Айтен

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ АУТИЗМА В АЗЕРБАЙДЖАНЕ

В статье затрагиваются проблемы помощи детям с аутизмом в Азербайджане. Отмечается, что аутизм-состояние характеризуется преобладанием замкнутой внутренней жизни, отстранением человека от внешнего мира, бедностью выражения эмоций. Подчеркивается, что в Азербайджане, несмотря на недостаточный уровень наблюдения и лечения детей, находящихся в состоянии синдрома аутизма, с такими детьми и их родителями ведутся активные профилактические работы.

Автор, анализируя разные варианты синдрома раннего детского аутизма, рассматривал труды таких известных психиатров, как Л. Каннер, Н. Аспергер, С. С. Мнухина и др. Отмечается, что на Западе, в частности в США, начиная с XX века применяется как медицинский, так и социальный подход к людям, имеющим проблемы в развитии. Вместе с тем отмечается, что и в Турции в последние годы существенно продвинулись в вопросах реабилитации аутистов. Там открыты широкопрофильные реабилитационные центры, школы, сервисы, на специальных курсах проводится обучение родителей детей с этим синдромом.

Ключевые слова: аутизм, Азербайджан, реабилитационные центры, общественные организации, государство, родители.

Аутизм – состояние, характеризующееся преобладанием замкнутой внутренней жизни, активным отстранением от внешнего мира, бедностью выражения эмоций. Многие родители воспринимают аутизм как своеобразный приговор. Наиболее ярко синдром аутизма проявляется в детском возрасте, что ведет к изоляции малыша от родных и общества. «Есть очень много предположений о причине аутизма, в частности, такие как нарушения со стороны работы желудочно-кишечного тракта, загрязненность воздуха, питьевой воды и пищи тяжелыми металлами, пестицидами, грибами и т.д., ГМО в питании, прием некоторых препаратов во время беременности и др.» [1]. Итак, основные (не генетические) причины, которые могут способствовать возникновению аутизма:

- нарушения питания и обмена веществ;
- попадание в организм тяжелых металлов, нейротоксинов, похожее влияние могут оказывать лекарства, которые принимают беременные при угрозе прерывания беременности;
- биохимические факторы (неправильный обмен ферментов и т.д.);

- нарушения мозговой деятельности;
- нарушения костного и общего моторного развития;
- современный темп жизни: стрессы, нервозность, переутомление.

Дети, больные аутизмом, во время игр часто монотонно повторяют одно и то же действие. Они играют одни, им не интересны игры со сверстниками или взрослыми. Родителям стоит обратить внимание на типичные покачивания, чрезмерную любовь к качелям, особое внимание к нескольким предметам. Однако можно выделить несколько признаков, с которыми следует обратиться к врачу:

- проблемы с развитием речи;
- игры в одиночку;
- проблемы в общении со сверстниками;
- повторяемость действий;
- невозможность установить зрительный контакт;
- ребенок мало жестикулирует;
- зависимость от рутины: одного и того же маршрута прогулки, четкого распорядка дня и т.д.;
- сложности с координацией движений, хождение на цыпочках;
- повышенная чувствительность к шуму, музыке, свету, одежде, запахам, купанию.

Ученые считают, что скорее всего аутизм возникает при сочетании генетических факторов и неблагоприятного внешнего воздействия (от плохой экологии до медикаментов во время беременности).

Цель статьи – рассмотреть проблемы социализации детей с синдромом аутизма в Азербайджане.

Проблема детского аутизма является одной из наиболее актуальных проблем в области детской психиатрии. Это объясняется как высокой частотой развития этих состояний, так и определенными трудностями своевременной диагностики и отсутствием детально разработанной системы специализированной помощи, что не может не привести к инвалидизации детей, страдающих детским аутизмом. Широкий спектр расстройств аутистического круга требуют решения и обоснования достаточно сложных вопросов дифференциально-диагностического характера [2, с. 2].

Разные варианты синдрома раннего детского аутизма были впервые описаны независимо друг от друга тремя известными психиатрами: в США – Л. Каннер в 1943 году, в Австрии – Н. Аспергер в 1944 году, в СССР – С. С. Мнухиным в 1947 году. Система помощи лицам с аутизмом впервые начала формироваться в США и Западной Европе в середине 60-х годов. Первая в Европе школа для аутичных детей начала функционировать в Дании в 1920 г. Кроме того, предысторией развития системы помощи детям с ДА можно считать появление в конце 50-х годов небольшого количества частных учреждений, деятельность которых основывалась на принципах различных вариантов психоанализа. На Западе, в частности в США, начиная с прошлого века применяется как медицинский, так и социальный подходы к людям, имеющим проблемы в развитии. Турция существенно продвинулась в вопросах реабилитации аутистов. Там действуют реабилитационные центры, школы, сервисы, на специальных курсах проводится обучение родителей детей с этим синдромом.

С позиций психоанализа детский аутизм – это следствие конфликта между ребенком и окружающим миром. Эти представления не подтвердились, но они стимулировали создание общественных организаций (в Англии в 1962, в США в 1965 гг.), объединявших прежде всего родителей аутичных детей, юридически обладавших правами представлять интересы лиц с аутизмом. Именно родительские общественные объединения сумели во многих странах заставить государство выполнять свои обязанности по реализации конституционного права своих аутичных граждан на адекватное их возможностям образование.

«В методическом плане подходы к коррекции РДА в США, Японии и странах Западной Европы чрезвычайно многообразны. Так, справочник Национального аутистического общества Великобритании (National autistic society, NAS) «Подходы к коррекции аутизма» (1995) включает более семидесяти пунктов, хотя практическое значение имеют не более пяти, и в первую очередь оперантное обучение (на основе бихевиориальной психологии) и программа ТЕАССН (аббревиатура от Treatment Education of Autistic Children and Children with relative Handicap). Оперантное обучение (поведенческая терапия) достаточно широко распространено в США и некоторых других странах (Норвегия, Южная Корея, ряд арабских стран и стран Южной Америки, в некоторой степени Германия)» [3, с. 54].

Данная проблема характерна и для Азербайджана, где число заболевших увеличивается с каждым годом. «Среди направлений выявления и лечения аутизма следует назвать целенаправленную деятельность психологических центров, усилия врачей, родителей, создание правовой базы и развитие форм социальной помощи этой категории людей» [4].

Но существует и некоторые проблемы в этой области. В Азербайджане отсутствует официальная регистрация государством граждан с диагнозом аутизм. Дети с синдромом аутизма состоят на учете в психоневрологическом диспансере вместе с детьми с другими неврологическими расстройствами. До 2009–2010 годов детей с аутизмом в Азербайджане официально диагностировали как умственно отсталых, а в медицинском заключении ставили диагноз «дебильность». Сегодня ситуация изменилась, но проблемы с определением диагноза аутизма остаются актуальными.

В стране существуют государственные реабилитационные центры и спецшколы для аутистов, государственные учреждения, где они получают образование, обучаются различным профессиям. Со стороны государства для реабилитации аутистов выделяется достаточно средств, формируется корпус специалистов в данной области. В Азербайджане есть специальные вспомогательные школы, где получают образование дети, страдающие от других неврологических синдромов.

Из-за абсолютно отличающегося характера этих детей их совместное обучение с детьми с синдромом аутизма вызывает очень большие трудности, поэтому родители аутистов вынуждены забирать их из этих школ. Можно сказать, что в упомянутых учреждениях нет специалистов, работающих с детьми с данным синдромом. Есть платные центры, но они очень дорогие.

В Азербайджане есть организации, которые комплексно работают с детьми с синдромом аутизма. Одна из них – Общественное объединение «Центр дефектологической и психологической помощи «Аутизм». Организация начала действовать с 2008 года. Основные направления ее деятельности – это юридическая, моральная и финансовая помощь детям с аутизмом, а также их родителям. На базе этой организации создана организация объединенных родителей, где вплотную ведется работа с родителями детей с этим синдромом. Организация ведет неофициальный учет детей с аутизмом.

Выпускается специальный бюллетень этого общества – газета «Аутизм».

Общественная организация «Помощь в реабилитации детей-аутистов» была учреждена в 2012 году и зарегистрирована в 2013 г. Позже для более эффективной поддержки детей при ней был создан «Бакинский Клуб Аутизма: Спорт и Жизнь». В центре постоянно получают реабилитацию 24–25 детей.

В пятницу в объединении сообщили, что при Организации Общественного Объединения «Региональное развитие» (ООРР) Фонда Гейдара Алиева реализован проект по подготовке специалистов, которые будут лечить и работать с детьми с синдромом аутизма в регионах.

С 2004-го в Азербайджане реализуется проект, связанный с образованием детей-инвалидов. Социализация таких детей очень важна, они имеют право обучаться в школах наравне с другими детьми. Этот проект начал развиваться, потому что государство было заинтересовано в нем. Проект, направленный на устранение дефицита специалистов в этой сфере в регионах, также был нацелен на интеграцию в общество детей с синдромом аутизма, поддержку их родителей с точки зрения психологической подготовки, привлечение внимания людей к этому социальному вопросу. «Аутичные дети очень отличаются друг от друга по степени нарушения контакта, поведенческим проблемам, уровню интеллектуального развития. Однако всех их объединяет неприспособленность в повседневных житейских ситуациях и трудность применения накопленных знаний в реальной жизни» [5, с. 6].

Начиная с 2008 года, когда была принята соответствующая резолюция Генеральной Ассамблеи ООН, 2 апреля в мире отмечается как Всемирный день распространения информации о проблеме аутизма.

При поддержке Фонда Гейдара Алиева и ЮНИСЕФ во Всемирный день аутизма город Баку подключился к международной акции «Освети голубым светом», проведенной во многих городах мира. В этот день одно из зданий в Национальном парке – Бакинский бизнес-центр был освещен голубым светом. Проводимая уже третий год акция является уникальной глобальной инициативой, направленной на повышение информированности общества об аутизме, болезни, которая в настоящее время широко распространяется. В этот день различные страны мира с целью оказания поддержки инициативы освещают одно из самых видных зданий своих городов голубым светом.

В 2008 году некоммерческая организация «Social Services Initiatives, Azerbaijan» начала реализацию проекта «Мобильный сервис» в двух регионах нашей страны. Получив одобрение и поддержку государства, проект охватил еще 10 регионов страны. «Мобильный сервис» представлял собой группу специалистов, в которую входили: психолог, логопед, терапевт и социальный работник. Эта команда специалистов проводила исследование в районах, выявляла семьи, в которых есть ребенок с проблемами в развитии, и после получения разрешения семьи приступала к работе как с ребенком, так и с его родителями. В итоге была проделана огромная просветительская и обучающая работа со многими семьями. Данный проект был реализован в сотрудничестве с Министерством труда и социальной защиты.

Синдром раннего детского аутизма и его коррекции изучаются в Азербайджана недавно. Не хватает теоретических и экспериментально-методических работ, они в основном посвящены клиническим и психологическим аспектам, в то время как педагогические, и в первую очередь методические, проблемы разработаны недостаточно, зарубежной литературы по этому вопросу мало, а отечественной практически нет. Потребность в методических разработках по обучению и воспитанию детей-аутистов и подростков очень велика.

Выводы. В Азербайджане нет специальных исследовательских центров по раннему определению синдрома аутизма. «В нашей стране нет таких зональных центров, где дети, страдающие этим синдромом, смогут пройти бесплатный курс. Для этих центров необходимо приглашать особых специалистов из Турции, Германии, США, чтобы они исследовали более точные методы борьбы с этим синдромом» [6]. Поэтому еще одной важной проблемой является кадровый вопрос. «В Азербайджане за последние годы увеличилось количество психиатров, но их все равно недостаточно для решения проблем аутизма. Для того, чтобы эффективно опекать страдающих аутизмом лиц и предоставлять их семьям необходимую информацию о прави-

лах поведення, необхідно привлекать реабилитологов, логопедов, социальных работников, преподавателей» [3].

Для разрешения данной проблемы нужна заинтересованность государства. Необходимо, чтобы государство оказало поддержку, чтобы были приняты государственные программы. Аутичные дети очень нуждаются в общении с людьми. Они могут социализироваться только таким путем.

Использованная литература:

1. О проблемах детей-аутистов и их родителей в Азербайджане. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.ru.echo.az.
2. Башина В. М. Аутизм в детстве. – Москва : Наука, 1993. – 101 с.
3. Дебаты по проблеме аутизма состоялись в Милли Меджлисе ... [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.interfax.az.
4. Коренная Г. А. Значение и роль общения в формировании личности ребенка в дошкольном детстве. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://pj.kherson.ua/file/2018/psychology_01/ukr/part_1/17.pdf.
5. Аутичный ребенок – проблемы в быту. (Методические рекомендации по обучению социально-бытовым навыкам аутичных детей и подростков). – Москва : Просвещение, 1998. – 74 с.
6. В Азербайджане многие не знают, что такое аутизм. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.ann.az.

References:

1. On the problems of autistic children and their parents in Azerbaijan. – Mode of access : www.ru.echo.az.
2. Bashina V. M. Autism in childhood. – Moscow : Nauka, 1993. – 101 p.
3. Debates on the problem of autism took place in the Milli Majlis ... – Mode of access : www.interfax.az.
4. Korennaya G. A. Importance and role of communication in the formation of the child's personality in pre-school childhood. – Mode of access : http://pj.kherson.ua/file/2018/psychology_01/ukr/part_1/17.pdf.
5. Autistic child-problems in everyday life. (Methodological recommendations for teaching social and domestic skills of autistic children and adolescents). – Moscow : Prosveshchenie, 1998. – 74 p.
6. Many do not know what autism is in Azerbaijan. – Mode of access : www.ann.az.

Ейналова Айтен. Проблеми соціалізації дітей з синдромом аутизму в Азербайджані

У статті йдеться про стан справ дітей-аутистів в Азербайджані. Відзначається, що стан аутизму характеризується переважанням замкнутого внутрішнього життя, відстороненням людини від зовнішнього світу, бідністю вираження емоцій.

Підкреслюється, що в Азербайджані, незважаючи на недостатній рівень спостереження і лікування дітей із синдромом аутизму, стосовно таких дітей і з їхніми батьками ведуться активні профілактичні роботи.

Автор, аналізуючи різні варіанти синдрому раннього дитячого аутизму, розглядав праці таких відомих психіатрів, як Л. Каннер, Н. Аспергер, С. Мнухіна та ін. Наголошується, що на Заході, зокрема в США, починаючи з ХХ століття застосовується як медичний, так і соціальний підходи до людей, які мають проблеми в розвитку. Разом з тим відзначається, що і в Туреччині останніх років істотно просунулися в питаннях реабілітації аутистів. Оскільки там відкриті широкопрофільні реабілітаційні центри, школи, сервіси та проводиться навчання батьків дітей з цим синдромом на спеціальних курсах.

Ключові слова: аутизм, Азербайджан, реабілітаційні центри, громадські організації, держава, батьки.

Eynalova Ayten. Problems of socialization of children with syndrome of autism in Azerbaijan

The article talks about the problems of the state of autism in Azerbaijan. It is noted, that the autism-state is characterized by the prevalence of a closed internal life, the alienation of a person from the outside world, the poverty of expression of emotions.

It is emphasized, that in Azerbaijan despite the insufficient level of observation and treatment of children in the state of autism syndrome, active preventive works are conducted in relation to such children and with their parents.

The author analyzed different variants of the syndrome of early childhood autism, examined the works of such well-known psychiatrists, as L. Kanner, H. Asperger, S. Mnuhina and others. It is noted, that in the West, particularly in the USA, since the XX century they use both a medical and a social approach to people with developmental problems. Along with this it is noted, that in Turkey recent years have made significant progress in the rehabilitation of autistics. There are wide-profile rehabilitation centers, schools, services, and training at special courses for parents of children with this syndrome is conducted.

Key words: autism, Azerbaijan, rehabilitation centers, public organizations, state, parents.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Стаття присвячена проблемам соціального становлення і самореалізації особистості майбутнього вчителя музики в умовах педагогічного освітнього закладу. У статті аналізуються сучасні підходи до визначення поняття «соціальної самореалізації особистості», «професійний саморозвиток майбутнього вчителя музики»; висвітлюються тенденції змін у педагогічному процесі, пов'язаних з внутрішніми комунікаціями, взаємозв'язками і взаєминами в освітній роботі зі студентською молоддю; розглядаються теоретико-методологічні аспекти проблеми формування соціальних якостей особистості майбутнього вчителя музики. Автор визначає основні складники і механізми соціальної самореалізації особистості, фактори, що зумовлюють її соціальне становлення; з'ясовує головні умови та принципи організації освітнього процесу у педагогічних коледжах, що готують майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

Ключові слова: самоактуалізація, самовираження, самореалізація, самоствердження, соціалізація особистості, соціальне середовище, соціальне становлення, соціальні орієнтири, соціальні потреби.

У нинішніх умовах докорінних змін соціально-економічних, політичних і соціокультурних відносин в українському суспільстві, коли лавина суб'єктивної інформації, яку несуть засоби масової комунікації, спричиняє моральні і світоглядні деформації особистості, втрату молоддю ціннісних перспектив, викликає порушення адекватності у ставленні до моральних вимог суспільства, особлива увага приділяється формуванню соціальної самореалізації особистості майбутнього молодого педагога, спроможного взяти активну участь у важливих процесах соціальних перетворень у країні.

Проблему самореалізації особистості розглядали вітчизняні і зарубіжні філософи К. Голдстайн, А. Ковальов, Л. Коган, О. Киричук, М. Лукашевич, А. Маслоу, М. Муляр, М. Недашковська, Г. Нестеренко, Л. Никифорова, Л. Подолянко, К. Роджерс, Н. Цибра, Ю. Юхименко та ін., пов'язуючи це поняття із сенсом життя, свободою вибору людини в процесі взаємодії її із соціальним оточенням.

Технологічні дослідження сутності самореалізації ми знаходимо в працях Є. Вахромова, Т. Вівчарик, В. Гупаловської, Ю. Долінської, Н. Ісаєвої, Л. Коростильової, А. Щекатунової. Методологічні аспекти самореалізації майбутнього вчителя знайшли своє висвітлення в працях Л. Бурої, С. Гармаш, В. Гершунського, О. Горячової, І. Ісаєва, Л. Калашнікової, О. Теплової.

Мета статті полягає у дослідженні основних факторів, що зумовлюють успішність соціальної самореалізації особистості майбутніх учителів музики.

Суспільству нині потрібен учитель, який вирізняється цілісним гуманістичним світоглядом, високим професіоналізмом, особистісною культурою, соціально-моральною самооцінкою; який комплексно реалізує свій творчий потенціал та власний спосіб життєдіяльності на основі інтеграції загальнолюдських і професійно значущих цінностей.

Щоб підготувати такого педагога, в освітньому закладі потрібно грамотно спроектувати відповідну педагогічну систему та створити таке освітнє полікультурне середовище, яке б виховувало творчу особистість, забезпечувало необхідні умови не тільки для повноцінної інтелектуальної, культурної і професійної підготовки, а й активної самореалізації особистості у майбутній професійній діяльності.

А. Маслоу, досліджуючи фактори, що зумовлюють успішність самореалізації особистості, серед інших виділяв: сприятливу соціальну ситуацію розвитку (об'єктивні обставини життя, умови виховання в сім'ї); задоволення потреб у доброзичливості, любові та дружбі, в залученні до групи, соціальний статус; задоволення когнітивних та естетичних потреб, потреби знати та розуміти; безумовне позитивне ставлення з боку оточуючих, довіра; самоповага, позитивна «Я-концепція»; самовизначення, знаходження свого сенсу життя; пізнання інших людей та встановлення взаємин з ними, щирість і відкритість та діалогічне спілкування [5, с. 496].

Основні механізми і складники самореалізації особистості, формування її ставлення до навколишнього світу, інших людей, самої себе висвітлені в психологічних дослідженнях І. Беха, Є. Варламової, Л. Єрмакова, Н. Ісаєвої, О. Киричука, Л. Коростильової, Є. Кравцової та ін.

Так, наприклад, О. Киричук трактує проблему самореалізації як «процес об'єктивації особистістю своїх соціальних диспозицій, потреб, задатків, здатність створювати нові можливості для власного розвитку в процесі взаємодії з навколишнім світом» [1, с. 28].

Проте аналіз сучасних досліджень засвідчує, що в педагогічній науці проблема соціальної самореалізації майбутнього вчителя ще не знайшла остаточного розв'язання. Натепер не існує єдиного уявлення про засоби, методи, організаційні принципи формування соціальної самореалізації особистості майбутнього педагога.

Соціалізація особистості розглядається вченими у сферах діяльності, спілкування, самосвідомості, соціальних ролей, які вона виконує. Процес соціалізації сприймається як встановлення різноманітних зв'язків особистості із суспільством, засвоєння його цінностей. Виходячи з цього, соціалізація визначається кінцевим підсумком у розвитку особистості і водночас компонентом педагогічної діяльності, метою та змістом освіти і виховання.

Отже, загальне поняття «самореалізація» можна конкретизувати через такі поняття, як: «самовираження», тобто активність, що спрямована на самореалізацію, але не опредметнена і носить лише демонстративний характер (перший рівень соціальної активності особистості); «самоствердження» – активність, спрямована на самореалізацію, але мотивом її виступає прагнення одержати визнання з боку інших (соціальної групи) (другий рівень соціальної активності особистості); «самоактуалізація» – активність, спрямована на збагачення своїх сутнісних сил, з тим, щоб у майбутньому мати змогу самореалізуватися на більш високому рівні (третій рівень соціальної активності особистості) [3, с. 3–16].

Нині ми є свідками фундаментальних змін у всіх сферах освітньої діяльності – теорії, методології, методиках навчання, ціннісних пріоритетах, установках і орієнтирах, в системі внутріосвітніх комунікацій і взаємин суб'єктів освітнього процесу; в принципах взаємодії особистості із соціальним оточенням. Актуалізується важлива проблема взаємозв'язків в освітній діяльності в системах суб'єкт-суб'єктного характеру відносин «людина – соціум», «викладач – студент», «особистість – група», «навчання – розвиток», «знання – поведінка».

У студентському віці молода людина вже має певні визначені життєві орієнтири, власні переконання і ставлення до свого життя, діяльності, поведінки в колективі, певну мету і ціль на майбутнє. Тому у формуванні соціальної самореалізації особистості майбутнього вчителя акцент переноситься на її соціальне самовираження, тобто усвідомлення себе представником певного соціуму, соціальної спільноти і одночасно як унікальної особистості.

Соціалізація особистості – процес двосторонній, який включає, з одного боку, засвоєння особистістю соціального досвіду через входження в соціальне середовище, а з іншого – активне відтворення нею соціальних відносин у власній життєдіяльності.

Проблема формування соціальної самореалізації майбутнього вчителя музики є досить складною і суперечливою. Складність зазначеного процесу зумовлена певними об'єктивними чинниками. Основні з них – це суперечливість самої сутності особи юнацького віку, суперечність між її біологічним і соціальним; суперечливість між пошуками юнаком чи юнкою власного сенсу життя і реальним станом їх буття; девальвація ідеалів і цінностей, моральних принципів, які нав'язуються молодій людині, і її власною поведінкою.

В умовах розбудови нового соціального буття, пов'язаного з демократичним оновленням суспільства, подоланням проявів байдужості, цинізму, пасивності у сучасному житті, педагогічні колективи змушені шукати нові освітні ідеї і моделі виховання нашої молоді.

Головним фактором, що зумовлює соціальне становлення, розвиток духовного, інтелектуального і професійного потенціалу майбутнього педагога, має бути: озброєння студентів системою знань та практичних вмінь з фахових дисциплін і загальноосвітньої підготовки, опанування ними теоретичними та методологічними основами педагогічної науки, сучасними методиками викладання музичного мистецтва, що забезпечить можливість творчо реалізувати себе у майбутній педагогічній діяльності; забезпечення сприятливих умов для розвитку інтелектуальних та художніх інтересів і здібностей кожного студента, в яких мають бути закладені основи генералізованої творчої потреби вносити елементи духовності та естетики у всі види навчальної діяльності; естетизація всіх аспектів життєдіяльності студентської молоді, спрямованої на задоволення їх потреби в естетичному переживанні, осмисленні власної позиції у ставленні до дійсності, навколишнього світу, культури, мистецтва; демократизація відносин між викладачами і студентами, яка є суттєвим елементом морально-естетичного і соціального розвитку особистості і стимулює у майбутній професійній діяльності студента готовність і майстерність будувати свої стосунки з учнями на основі співробітництва, гуманізму, взаємної поваги і високої культури.

Такий підхід визначає гостру необхідність створення об'єктивних моделей організації освітнього середовища, головними засадами якого є формування у майбутніх учителів таких соціальних якостей особистості, як громадянська зрілість, соціальна відповідальність, професійне самовизначення; забезпечення умов для розвитку і самореалізації особистості у різних видах розвивальної творчої діяльності, зокрема художньо-естетичної.

Досягнення зазначеної мети можливе завдяки дотриманню важливих принципів, вихідних положень організації педагогічного процесу, пріоритетними серед яких мають бути: гуманізація освітнього процесу; повага до особистості майбутнього вчителя, сприйняття внутрішнього світу кожного; відмова від усталених стереотипів і звичних схем оцінки духовних і культурних потреб, поведінки студента; психолого-педагогічний супровід інтелектуального розвитку особистості, формування важливих професіографічних рис майбутнього вчителя; педагогічна підтримка, створення ситуації успіху.

У студента важливо сформувати чітку позицію щодо образу власного «Я» – майбутнього педагога. З одного боку, він має засвоїти відповідне відчуття впевненості в собі як у майбутньому фахівцеві. З іншого, його професійна самооцінка має бути максимально наближеною до адекватної задля усвідомленої ним потреби у подальшому постійному інтелектуальному розвитку і професійному вдосконаленні.

На наш погляд, головним чинником створення унікальної ситуації виховання особистості студента, забезпечення її соціального становлення виступає студентський колектив. Адже саме в організованому колективі спрацьовують надзвичайно сильні у виховному відношенні впливи на особистість.

Як основу для використання виховних можливостей студентського колективу у педагогічному керуванні процесом формування особистості майбутнього вчителя варто вважати такі його соціальні функції:

1. Студентський колектив як соціальне середовище самореалізації особистості.
2. Колектив як каталізатор соціальних орієнтацій студентів.
3. Самопрезентація особистості у колективі.
4. Особистісна ідентичність кожного студента в колективі.
5. Можливість досягнення успіху у соціальній взаємодії.
6. Роль колективу у формуванні мотиваційної сфери, внутрішньої позиції студента щодо його навчання, поведінки.

7. Колективне мислення як поле позитивного енергетичного впливу на особистість.

8. Психологічна підтримка та емоційний захист особистості в колективі, що забезпечує її стійкість до впливу передбачуваних і непередбачуваних (часто небажаних) внутрішніх і зовнішніх негативних впливів.

Організований студентський колектив спонукає до активності у різних видах діяльності навіть пасивних, часто не впевнених у своїх можливостях студентів, сприяє самоствердженню і самоактуалізації особистості. Проте, надаючи важливого значення колективному впливу, варто розуміти, що процес засвоєння соціального досвіду особистістю завжди носить індивідуальний характер.

В основі процесу формування соціальної самореалізації майбутнього вчителя музики, на наш погляд, лежать механізми стимулювання його соціально-професійного самовиховання і саморозвитку, формування психолого-педагогічної свідомості, професійної компетентності, творчості.

Суттєве значення для формування соціальної самореалізації студента має становлення його саморозуміння, тобто чіткого уявлення про себе, свої здібності, фізичні та інтелектуальні можливості і цілі, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю. Усвідомлюючи значущість для суспільства професії вчителя, пізнаючи зміст своєї майбутньої професійної діяльності, студент реально буде або перебудовує образ самого себе, аналізує свої професійно-педагогічні цінності та особистісні професійні якості, тобто самостверджується.

Важливою передумовою становлення соціальної самосвідомості майбутнього вчителя є цілеспрямоване формування його професійних якостей, важливих у роботі майбутнього педагога, – глибоких теоретичних знань і практичних умінь, принциповості, самостійності, креативності, ініціативності, організованості, наполегливості, мобільності у фаховій діяльності, професійної компетентності. Професійна компетентність майбутнього вчителя визначається не лише глибокими теоретичними і практичними знаннями та вміннями, але й ціннісними орієнтаціями фахівця, мотивами його діяльності, розумінням себе у світі і світу навколо себе, стилем поведінки у соціумі тощо.

В умовах зростання мобільності у шкільній освіті майбутній педагог має бути здатним швидко адаптуватися до нових умов життєдіяльності школи та суспільства, самостійно поповнювати і здобувати нові знання. Тому особливо важливо сформувати у майбутнього вчителя дослідницькі навички, вміння орієнтуватися у світі педагогічної науки, новітньої методики, закономірностях їх розвитку, бажання творчо працювати над пошуком власних ефективних методів навчання і виховання.

У формуванні соціально орієнтованої особистості студента доцільно залучити його до активної участі у педагогічному процесі, творчих форм навчальної роботи. Досягненню цих цілей сприяють студентські наукові гуртки і товариства, творчі клуби і творчі об'єднання за інтересами, конкурси професійної майстерності, молодіжні програми, участь у студентському самоврядуванні, молодіжному добродійному русі, арт-волонтерстві тощо.

Широкі можливості для творчої самореалізації особистості майбутнього вчителя відкривають години спілкування, які проводяться зі студентами і носять характер розмов-дискусій у групах, наприклад, на теми: «Як я уявляю свою майбутню діяльність», «Якби я був класним керівником», «Якому стилю роботи з учнями ти надаєш перевагу (авторитарному, демократичному, ліберальному)»; різного виду спіч-експромти «Творча особистість вчителя», «Лідерські якості молодого педагога», «Формула успіху вчителя»; розмови-бесіди про мистецтво, сучасну музику; творчі програми «Я – громадянин України», «Я і культура»; захисти навчально-мистецьких і соціальних проектів типу «Твій вибір – духовні цінності», «Ми і музика», «Я і творчість», «Наш педагогічний коледж у майбутньому» тощо.

Як свідчить практика, такі проекти активно допомагають студентам оволодіти досвідом самостійного пошуку нових знань і застосування їх в умовах творчості, засвоїти норми і правила поведінки і спілкування в соціумі. Вони сприяють формуванню таких важливих рис майбутнього педагога, як: позитивне ставлення до інших, кожної окремої особи як до самоцінної; вміння співпрацювати, здатність самовіддачі стосовно інших людей; внутрішня відповідальність перед собою, іншими людьми, перед своїм майбутнім.

Важливою сферою соціалізації особистості майбутнього вчителя музики є культурологічна сфера. Обличчя кожного педагогічного коледжу – це його творчий стрижень: наявність різноманітних художніх колективів, студентських хорів та вокальних ансамблів, драматичних колективів, хореографічних студій; проведення творчих звітів, концертів; організація виставок творчих робіт студентів і педагогів тощо. У педагогічному процесі управління формуванням соціальної самореалізації майбутнього вчителя головне – домагатись створення в навчальному закладі необхідних соціально-педагогічних і морально-психологічних умов для розвитку світоглядних, культурних і чітких духовно-моральних цінностей і переконань кожного студента.

Висновки. Отже, у своїй статті ми виходили з того, що вся система підготовки майбутнього вчителя в педагогічному коледжі має ґрунтуватись на особистісному самовираженні, самовдосконаленні і самоствердженні студента, підготовці його до активної соціально орієнтованої педагогічної діяльності.

Основними завданнями у вирішенні зазначеної проблеми є:

– у навчанні – засвоєння студентами системи професійних знань, умінь і навичок педагогічної діяльності; підготовка до вмілого використання отриманих знань у майбутній професії; сприяння у набутті навичок самостійного оволодіння знаннями, технологіями розв'язання важливих професійних завдань;

– в особистісному соціальному самовираженні – осмислення студентами свого особистісного професійного потенціалу; формування здатності до самоорганізації в навчальній діяльності, професійної готовності до педагогічної праці, самореалізації в обраній професії;

– в педагогічному стимулюванні – створення в навчальному закладі соціально-педагогічних умов для гармонійного і повноцінного розвитку особистості майбутнього вчителя, формування його потреби у професійному зростанні, самоосвіті, професійній та соціальній самореалізації.

Використана література:

1. Киричук О. Розвиток і самореалізація особистості в умовах освітнього процесу / О. Киричук // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 28.
2. Мирна І. О Соціальна та лідерська обдарованість / І. О. Мирна // Розвивальне навчання та Школа діалогу культур – можливість взаємодоповнення: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 12 квітня 2011 р. – Луцьк, 2011. – С. 35–40.
3. Педагогічна система освітнього закладу як об'єкт психології управління // Психологія на перетині тисячоліть / Збірник наукових праць учасників П'ятих Костюківських читань. – Т.11. – Київ, 1999. – С. 3–16.
4. Чирчик С. В. Робота з обдарованими дітьми – від теорії до практики / С. В. Чирчик // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки: [зб. наук. праць]. – Бердянськ: ФШ – П. Ткачук О. В., 2015. – С. 362–368.
5. Якса Н. В. Полікультурні засади розвитку учасників освітнього процесу: ціннісно-естетичний аспект / Н. В. Якса // Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика та перспективи розвитку», 14 грудня 2012 р. – Житомир, 2012. – С. 496.

References:

1. Kyrychuk O. (2002) Rozvytok i samorealizatsiia osobystosti v umovakh osvitnoho protsesu [Development and self-realization of the individual in the educational process] / O. Kyrychuk // Ridna shkola. – № 5. – S. 28. [in Ukrainian].
2. Myrna I. O. (2011) Sotsialna ta liderska obdarovanist [Social and leadership giftedness] / I. O. Myrna // Rozvyvalne navchannia ta Shkola dialohu kultur – mozhlyvosti vzaemodopovnnia: materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 12 kvitnia 2011 r. – Lutsk. – S. 35–40. [in Ukrainian].
3. Pedagogichna systema osvitnoho zakladu yak obiekty psykhologii upravlinnia (1999) [Pedagogical system of educational institution as an object of management psychology] // Psykholohiia na peretyni tysiacholit / Zbirnyk naukovykh prats uchasnykiv Piatykh Kostyukivskykh chytan. – T.11. – Kyiv – S. 3–16. [in Ukrainian].
4. Chyrchuk S. V. (2015) Robota z obdarovanyimi ditmy – vid teorii do praktyky [Work with gifted children – from theory to practice] / S. V. Chyrchuk // Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. Seria: Pedahohichni nauky: [zb. nauk. prats]. – Berdiansk: FISHch – P Tkachuk O. V. S. 362–368. [in Ukrainian].
5. Yaksa N. V. (2012) Polikulturni zasady rozvytku uchasnykiv osvitnoho protsesu: tsinnisno-estetychnyi aspekt [Polycultural basis of the development of participants in the educational process: value-aesthetic aspect] / N. V. Yaksa // Materialy vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Estetychne vykhovannia ditei ta molodi: teoriia, praktyka ta perspektyvy rozvytku» 14 hrudnia 2012 r. – Zhytomyr. S. 496. [in Ukrainian].

Жорняк Б. Е. Формирование социальной самореализации будущего учителя музыки

Статья посвящена проблемам социального становления и самореализации личности будущего учителя музыки в условиях педагогического учебного заведения. В статье анализируются современные подходы к определению понятия «социальная самореализация личности», «профессиональное саморазвитие будущего учителя музыки»; анализируются тенденции изменений в педагогическом процессе, связанных с внутренними коммуникациями, взаимосвязями и взаимоотношениями в образовательной работе со студенческой молодежью; рассматриваются теоретико-методологические аспекты проблемы формирования социальных качеств личности будущего учителя музыки. Автор определяет основные составляющие и механизмы социальной самореализации личности, факторы, обуславливающие ее социальное становление; выясняет главные условия и принципы организации образовательного процесса в педагогических колледжах, готовящих будущих преподавателей искусствоведческих дисциплин.

Ключевые слова: самоактуализация, самовыражение, самореализация, самоутверждение, социализация личности, социальная среда, социальное становление, социальные ориентиры, социальные нужды.

Zhorniak B. Ye. Formation of social self-realization of the future teacher of music

The article is devoted to the problems of social formation and self-realization of the personality of the future teacher of music in the conditions of a pedagogical educational institution. The article analyzes modern approaches to the definition of the concept of “social self-realization of the individual”, “professional self-development of the future teacher of music”; the tendencies of changes in the pedagogical process, connected with internal communications, interconnections and mutual relations in

educational work with the student youth are covered; theoretical and methodological aspects of the problem of formation of the social qualities of the personality of the future teacher of music are considered.

The author defines the main components and mechanisms of social self-realization of the individual, factors that determine its social formation; clarifies the main conditions and principles for organizing the educational process at the pedagogical colleges that are preparing future teachers of artistic disciplines.

Key words: self-actualization, self-expression, self-realization, self-affirmation, socialization of the person, social environment, social formation, social orientations, social needs.

УДК 81:130.2

Зеленська О. П.

НАВЧАННЯ УСНОГО ІНШОМОВНОГО МОВЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В НЕЛІНГВІСТИЧНІЙ МАГІСТРАТУРІ

У статті розглядаються питання навчання усного іншомовного мовлення здобувачами вищої освіти в нелінгвістичній магістратурі, які є суб'єктами педагогічної, науково-дослідної, проектної, організаційно-управлінської та інших видів діяльності, в умовах сучасної комунікативної парадигми. Основна увага в праці приділена такому виду мовленнєвої діяльності, як говоріння, навчання навичок та вмінь якого є проміжною ланкою між думкою та самим усним повідомленням, яке необхідно правильно оформити (фонетично, лінгвістично, соціально тощо), і важливою основою для розвитку професійної іншомовної комунікативної компетенції. Визначено низку певних труднощів, з якими стикаються здобувачі під час навчання говоріння. Розглянуто позитивні аспекти усного мовлення як виду комунікації в навчальному процесі навчання іноземної мови в магістратурі. Проаналізовано прийоми для інтенсифікації навчання усного мовлення, зокрема говоріння іноземною мовою.

Ключові слова: здобувач вищої освіти, немовна магістратура, іноземна мова, комунікативна компетенція, вміння, навичка, усне мовлення, усно-мовленнєва діяльність, говоріння.

Реформування вищої освіти в Україні передбачає підвищення якості навчання та виховання, наукового рівня викладачів, міцне оволодіння здобувачами вищої освіти основами наук, удосконалення їх трудового, морального, політичного, ідеологічного, культурологічного та естетичного виховання та фізичного розвитку, створення нових навчальних планів і програм, підручників та навчальних посібників і використання сучасних методів навчання. На сучасному етапі розвитку України метою вищої освіти і виховання має бути професійно компетентний, ініціативний, творчий громадянин, наділений почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством, здатний швидко адаптуватися до сучасного світу, характерними рисами якого є підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності в контексті швидких змін техніки і технологій, неперервного експонентного зростання обсягів інформації і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження [2, с. 135]. Такими висококваліфікованими фахівцями, що володіють сучасними знаннями, здатними досягти значних успіхів у своїй професійній діяльності та здійснити особистий внесок у розвиток певної галузі економіки, науки, культури, соціальної сфери тощо можуть бути випускники магістратури. Здобувачі вищої освіти освітнього ступеня магістр є суб'єктами педагогічної, науково-дослідної, проектної, організаційно-управлінської та інших видів діяльності, оскільки їх підготовка передбачає кілька цілей для своєї реалізації, серед яких поглиблення та вдосконалення професійної компетенції базового рівня, сформованої за попередні роки навчання у бакалавраті; набуття компетенції в сфері педагогічної діяльності, що дає змогу майбутньому магістру займатися педагогічною діяльністю; формування компетенції в сфері наукової та дослідницької діяльності, результатом чого є захист наукової магістерської праці та отримання вченого ступеня; формування організаційно-управлінської компетенції, що дає змогу здійснювати діяльність керівника. Таким чином, здобувачі вищої освіти освітнього ступеня магістр набувають додаткову сукупність конкретних нових корисних властивостей і якостей у вигляді знань, навичок, творчих здібностей, компетенцій, які створюють умови для інноваційного та ефективного розвитку економіки, науки та освіти [4, с. 168]. Нині однією з умов досягнення цих цілей є володіння майбутніми магістрами іноземними мовами, що є необхідним та обов'язковим компонентом професійної підготовки, науково-дослідної діяльності та успішної праці сучасного фахівця будь-якого профілю. Основною метою навчання іноземної мови є формування у здобувачів вищої освіти освітнього ступеня магістр іншомовної професійно спрямованої комунікативної компетенції, що дає їм змогу інтегруватися в міжнародне професійне середовище і використовувати професійну іноземну мову як засіб міжкультурного і професійного спілкування. Іншомовна комунікативна компетенція є певним рівнем володіння мовними, мовленнєвими та соціокультурними знаннями, навичками та вміннями, здатністю змінювати свою мовленнєву поведінку залежно від ситуації спілкування. Оволодіння мовою – важливий елемент загального розвитку людей.

Як матеріальне буття людської думки, як засіб спілкування та обміну досвідом між людьми мова слугує засобом культурного розвитку людей. Вибір видів мовленнєвої діяльності іноземною мовою (читання, усного мовлення, письма чи аудіювання), які тісно пов'язані один з одним і утворюють єдність, для курсу іноземної мови для здобувачів вищої освіти освітнього ступеня магістр у нелінгвістичній магістратурі залежить від потреб суспільства щодо практичного володіння ними іноземною мовою та завданнями, умовами і вимогами до освітньо-професійної підготовки здобувачів вищої освіти освітнього ступеня магістр. На сучасному етапі розширення та укріплення міжнародних зв'язків нашої країни актуальними для держави є майже всі види усного спілкування: доповіді, повідомлення, виступи на різні теми на конференціях, симпозиумах, семінарах, бесідах, полеміки, диспути, інтерв'ю, пояснення, обговорення різних проблем, обмін інформацією, сприйняття усного мовлення інших людей, що свідчить про важливість володіння іноземною мовою як засобом соціалізації особистості та засобом спілкування в повсякденному житті.

Різними аспектами проблеми комунікативного підходу до навчання іноземної мови займалися І. Бім, В. Бухбіндер, І. Зимня, О. Карп'юк, Я. Колкер, О. Леонтьєв, М. Ляховицький, Е. Малико, Л. Малишевська, Ю. Пассов, І. Плужник, Г. Рогова, В. Скалкін, Н. Складенко, А. Старков, І. Сусов, С. Шатілов, Е. Шубін, G. Brumfit, J. Harmer, K. Johnson, W. Littlewood, K. Morrow, A. Wesley, G. Widdowson та інші. Питання усного мовлення досліджували такі науковці, як Н. Андронкіна, О. Безлюдний, Г. Борецька, О. Галаніна, Л. Гапоненко, О. Гойхман, А. Завірюха, І. Зимня, М. Куїмова, О. Леонтьєв, Т. Надеїна, Т. Поспелова, В. Скалкін, Н. Складенко, Н. Соловйова, В. Тарасенко, Б. Тарнопольський, С. Хаміцева, М. Dakowska, J. Harmer, R. Johnson, T. Kuivamäki, M. McCarthy, K. Morrow, A. O'Keeffe, S. Thornbury та інші, але певні аспекти проблеми комунікативного підходу до навчання іноземної мови та усного мовлення ще не отримали необхідного обґрунтування та однозначного вирішення, зокрема питання, що стосуються навчання усного мовлення здобувачами вищої освіти освітнього ступеня магістр у нелінгвістичній магістратурі. Навчання здобувачів навичок та вмінь говоріння та аудіювання є важливою основою для розвитку професійної іншомовної комунікативної компетенції.

Метою статті є аналіз питань навчання усного іншомовного мовлення здобувачів вищої освіти в нелінгвістичній магістратурі.

Усна комунікація (спілкування) – це тип діяльності, який передбачає спілкування двох чи більше осіб і в якому обидва учасники є слухачами і співрозмовниками одночасно: вони мають реагувати на те, що чують через репліки [8, с. 70]. Усне мовлення визначається як мовлення в усній формі, що складається з комплексного вміння розуміти мовлення, що звучить (аудіювання), та вміння здійснювати мовлення в звуковій формі (говоріння) [1, с. 328]. Мовець має певну мету, яку він/вона хоче досягти в певній комунікативній ситуації. Ця ситуація вимагає творчого мислення і здійснення особистісного висловлювання, ґрунтуючись на автоматичних реакціях у відповідності з наявними соціальними та культурними нормами мови, мовлення та поведінки. Для того, щоб спілкуватися в усній формі, мовець, з одного боку, має бути здатний планувати та організувати повідомлення (тобто мати когнітивні вміння); сформулювати висловлювання лінгвістично (лінгвістичні вміння); артикуляційно оформити висловлювання (фонетичні вміння); з іншого боку, сприймати висловлювання (слухові фонетичні вміння); зрозуміти лінгвістично оформлене повідомлення (лінгвістичні вміння); зрозуміти повідомлення (семантичні вміння); тлумачити повідомлення (когнітивні вміння) [6, с. 90].

Усне мовлення є і метою навчання (засіб спілкування, передачі інформації), і засобом навчання (виробляється автоматизм у відтворенні та трансформації засвоєних лексичних одиниць і граматичних структур).

Говоріння як усна форма мовленнєвої діяльності характеризується як продуктивний та ініціативний спосіб реалізації предмета мовленнєвої діяльності, пов'язаної з особистістю, мисленням, комунікативною функцією мислення, вмотивованістю, цілеспрямованістю, соціальною природою тощо. Говоріння видається дуже складною діяльністю, яка поєднує процеси наміру, планування, побудови та моніторингу. Крім того, ці операції мають здійснюватися протягом секунд згідно з вимогами швидкості здійснення комунікації [7, с. 233]. Говоріння є способом вираження думки засобами мови. Проблема навчання говорінню полягає в тому, що воно є проміжною ланкою між думкою та самим усним повідомленням, яке необхідно правильно оформити (фонетично, лінгвістично, соціально тощо).

Навчання здобувачів вищої освіти освітнього ступеня магістр іншомовного усного спілкування пов'язано з певними труднощами, серед яких можна зазначити динамічність усного мовлення; необхідність навчання здобувачів одночасно говоріння та аудіювання, оскільки усне мовлення – двосторонній процес: один комунікант слухає, інший реагує; високу ситуативність та емоційність усного мовлення, а також невелику кількість годин, що відводиться на курс іноземної мови в магістратурі. За відсутності ситуації, адекватної лінгвістичним засобам, усне мовлення не стає повноцінним засобом комунікації, а лише є сферою акустичних сигналів, побудованих з урахуванням усно-мовленнєвого коду, який не несе жодної комунікативної задачі [5].

У навчанні усного мовлення мовцю необхідно брати до уваги такі аспекти: враховувати комунікантів, тобто аудиторію (чи знає аудиторія предмет спілкування, рівень їх розуміння, зацікавленість, очікування та сприйняття мовця), мету (що необхідно зробити – пояснити, сперечатися, інформувати, встановити контакт, показати свої знання, заперечити тощо) та обставини спілкування (бесіда, повідомлення, виступ на конференції, співбесіда тощо), що є важливим для ефективного усного спілкування. Здобувачі вищої освіти

освітнього ступеня магістр мають володіти лінгвістичними знаннями (фонетика, граматики, лексика, дискурс, жанр, стиль тощо) та екстралінгвістичними знаннями (соціокультурними, країнознавчими, лінгвокраїнознавчими). Усне мовлення як складний процес складається з концептуалізації (осмислення), формулювання думки, виголошення думки, контролю (включаючи корекцію) і містить такі навички: використання граматики, лексики і функцій мовлення (пояснення, прохання, погодження з думкою, висловлювання своєї думки тощо); використання відповідного стилю мовлення (офіційного, неофіційного); використання маркерів зв'язаного мовлення (інтонація, наголос, темп, поєднуючі елементи тощо); формування різноманітних висловлювань (розмова, дискусія, презентація, розповідь тощо); використання інтерактивних стратегій (візуальний контакт, жести, почерговий вступ у бесіду, перефразування тощо); формування вільного мовлення [9, с. 48].

Навчання усного мовлення як виду комунікації, зокрема говоріння, здобувачів вищої освіти в нелінгвістичній магістратурі має низку позитивних моментів, серед яких можна зазначити таке: воно

- сприяє формуванню мовленнєвих навичок (граматичних, лексичних і фонетичних), які характеризуються творчим автоматизмом (усвідомленим прийняттям рішень у ситуаціях, що передбачають вибір, а не в результаті механічного тренування), стійкістю та свідомістю;

- уможлиблює оволодіння певною комунікативною технікою;

- розвиває артикуляцію, самоконтроль і вміння спілкуватися;

- сприяє розвитку мовленнєвої оперативності здобувачів вищої освіти освітнього ступеня магістр;

- розвиває вміння взаємодіяти зі співбесідником, послідовно будувати повідомлення, здогадуватися про значення незнайомих слів, що сприймаються на слух тощо;

- уможлиблює розвиток вміння вилучити з пам'яті мовний матеріал;

- розвиває вміння самостійно комбінувати мовний матеріал для вираження своїх думок;

- уможлиблює відповідність навчальних завдань для розвитку усно-мовленнєвих умінь реальним комунікативним діям;

- розвиває вміння розуміти співбесідника та взаємодіяти з ним, тобто у спілкуванні можна виділити такі його сторони, як комунікативна, інтерактивна та перцептивна;

- розширює мовні знання та знання реалій мови, яка вивчається;

- сприяє вдосконаленню всіх психічних функцій людини;

- сприяє пошуку, накопиченню та розширенню обсягу не тільки професійно значущих знань, але й соціальних та культурологічних знань у процесі природного спілкування, розширює науковий світогляд;

- розвиває здатність до реалізації обміну інформацією іноземною мовою в усній формі;

- уможлиблює розвиток критичного мислення, процесів концептуалізації, формулювання думки, здатність аналізувати, синтезувати, критично обробляти інформацію, тобто розвиток мовленнєво-розумової діяльності.

Для інтенсифікації навчання усного мовлення, зокрема говоріння іноземною мовою, можна застосовувати такі прийоми, як засвоєння засобів мови в мовленні як основи формування мовленнєвих навичок і вмінь, оскільки поза мовленнєвою діяльністю не може бути активізації мовного матеріалу, а без мовного матеріалу не може бути розвитку мовленнєвих умінь; підсилення мотивації усно-мовленнєвої діяльності (забезпечення ситуативності навчання, застосування творчих завдань, використання елементів диференціації та індивідуалізації навчального процесу, застосування таких засобів і прийомів для формування внутрішніх мотивів для усно-мовленнєвої діяльності, як проведення диспутів, конференцій, обговорень, дискусій тощо); стимулювання мовленнєво-розумової активності здобувачів вищої освіти в немовній магістратурі (формування механізмів усвідомленого вибору мовних засобів, забезпечення творчої, інтелектуальної активності здобувачів під час усної мовленнєвої практики, стимулювання самостійності здобувачів у вирішенні пізнавально-комунікативних завдань); взаємозв'язок у навчанні різних видів і форм усно-мовленнєвої діяльності (створення єдиної системи вправ для навчання говоріння в монологічній та діалогічній формах та аудіювання); врахування досвіду мовленнєвої діяльності рідною мовою (схожість і відмінності у побудові різних граматичних конструкцій, коли один і той же зміст реалізується в різних мовах різними операційними структурами); раціональна організація навчального матеріалу за рахунок використання системного характеру мовних засобів як граматичних, так і лексичних; врахування екстралінгвістичних умов навчальної іншомовної комунікації, яка є своєрідним лінгвопрофесійним навчальним середовищем, що охоплює сферу навчальної діяльності, цільову спрямованість іншомовного усного спілкування, предметно-тематичний зміст усного мовлення, його ситуативну зумовленість та дидактичну вмотивованість. Конкретний процес педагогічної комунікації, зокрема й іншомовної, є складним комплексом – певним взаємозв'язком структурно-сміслових елементів мовлення та екстралінгвістичних факторів, що визначають специфіку цього типу мовлення, детермінують вибір мовленнєвих засобів та зумовлюють його структуру [3, с. 37].

Висновки. Таким чином, іноземна мова як засіб міжособистісного, міжнародного та міжнародного спілкування розглядається як інтегрована дисципліна, що вносить суттєвий вклад у формування професійно значущих навичок здобувачів вищої освіти освітнього ступеня магістр, у розкриття їх творчого потенціалу, підвищення культури спілкування. Курс іноземної мови для здобувачів вищої освіти у нелінгвістичній магістратурі висуває практичні завдання оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування. Мета

викладачів іноземної мови полягає в тому, щоб обрати ефективну методику навчання, спрямовану на підвищення мотивації здобувачів вищої освіти до навчання іноземної мови, оволодіння ними новими вміннями та навичками, зокрема усного мовлення, а саме говоріння, та отримання нових знань. Кінцева мета навчання усного мовлення, зокрема говоріння, у нелінгвістичній магістратурі передбачає формування у здобувачів вищої освіти освітнього ступеня магістр навичок і вмінь створювати самостійні висловлювання у процесі іншомовного спілкування.

Використана література:

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Дубасенюк О. А. Розвиток вищої освіти: тенденції та перспективи / О. А. Дубасенюк // Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура: Матеріали Всеукраїнської конференції (Київ, 2011). – Київ : ІОД НАПН України, 2011. – С. 135–142.
3. Иевлева Г. В. Решение коммуникативных задач на базе профессионально ориентированного текста / Г. В. Иевлева // Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе: Труды МГЛУ. – Москва, 2000. – Выпуск 454. – С. 37–44.
4. Маленков Ю. А. Проблемы развития высшей школы и подготовки магистров на основе концепции добавленной стоимости / Ю. А. Маленков // Вестник СПбГУ, 2009. – Сер. 5 «Экономика». – Выпуск 1. – С. 165–175.
5. Хамицева С. Ф. Этнопедагогический аспект обучения устной английской речи на неязыковых факультетах вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С. Ф. Хамицева. – Владикавказ, 2000. – 156 с.
6. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. – Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Unit, 2001. – 260 p.
7. Dakowska V. Teaching English as a foreign language. A Guide for professionals / M. Dakowska. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005. – 286 p.
8. Johnson K., Communication in the Classroom / R. Johnson, K. Morrow. – Essex, UK: Longman Group, 1992. – 140 p.
9. Spratt M. The TKT (teaching knowledge test) course / M. Spratt, A. Pulverness, M. Williams. – Cambridge: Cambridge University Press, 2011. – 256 p.

References:

1. Azimov E. G. Novyy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam) / E. G. Azimov. – Moskwa : IKAR, 2009. – 448 s.
2. Dubasenyuk O. A. Rozvytok vishchoyi osvity: tendentsiyi ta perspektyvy / O. A. Dubasenyuk // Lyudynotsentryzm yak osnova humanitarnoyi polityky Ukrayiny: osvita, polityka, ekonomika, kultura: Materialy Vseukrayinskoyi konferentsiyi (Kyiv, 2011). – R. : IOD NAPN Ukrayiny, 2011. – S. 135–142.
3. Iyevleva G. V. Resheniye kommunikativnykh zadach na baze professionalno oriyentirovanogo teksta / G. V. Iyevleva // Professionalnaya kommunikatsiya kak tsel obucheniya inostrannomu yazyku: Trudy MGLU. – Moskva, 2000. – Vyp. 454. – S. 37–44.
4. Malenkov Yu. A. Problemy razvitiya vysshey shkoly i podgotovki magistrov na osnove kontseptsii dobavlennoy stoimosti / Yu. A. Malenkov // Vestnik SPbGU, 2009. – Ser. 5 “Экономика”. – Vyp. 1. – S. 165–175.
5. Khamitseva S. F. Etnopedagogicheskiy aspekt obucheniya ustnoy angliyskoy rechi na neyazykovykh fakultetakh vuzov: dis. na soiskaniye nauch. stepeni kand. ped. nauk : 13.00.01 “Obshchaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya” / S. F. Khamitseva. – Vladikavkaz, 2000. – 156 s.
6. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. – Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Unit, 2001. – 260 p.
7. Dakowska V. Teaching English as a foreign language. A Guide for professionals / M. Dakowska. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005. – 286 p.
8. Johnson K., Communication in the Classroom / R. Johnson, K. Morrow. – Essex, UK: Longman Group, 1992. – 140 p.
9. Spratt M. The TKT (teaching knowledge test) course / M. Spratt, A. Pulverness, M. Williams. – Cambridge : Cambridge University Press, 2011. – 256 p.

Зеленская Е. П. Обучение устной иноязычной речи соискателей высшего образования в нелингвистической магистратуре

В статье рассматриваются вопросы обучения устной иноязычной речи соискателей высшего образования в нелингвистической магистратуре, которые являются субъектами педагогической, научно-исследовательской, проектной, организационно-управленческой и других видов деятельности, в условиях современной коммуникативной парадигмы. Основное внимание в работе уделяется такому виду речевой деятельности, как говорение, обучение навыкам и умениям которого является промежуточным звеном между мыслью и самим устным сообщением, которое необходимо правильно фонетически, лингвистически, социально и т. д. оформить, и важной основой для развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. Определен ряд некоторых трудностей, которые возникают у соискателей при обучении говорению. Рассмотрены позитивные аспекты устной речи как вида коммуникации в учебном процессе обучения иностранному языку в магистратуре. Проанализированы приемы для интенсификации обучения устной речи, в частности говорения на иностранном языке.

Ключевые слова: соискатель высшего образования, неязыковая магистратура, иностранный язык, коммуникативная компетенция, умение, навык, устная речь, устно-речевая деятельность, говорение.

Zelenska O. P. Teaching oral foreign language speech to the students taking the non-linguistic master's course

The article deals with the issues of teaching oral foreign language speech to the students taking the non-linguistic Master's course, who are the subjects of the pedagogic, scientific and research project, organizational, administrative, and other types of activities, under conditions of the modern communicative paradigm. The main attention in the article is paid to such a type of the speech activity as speaking, the skills and habits of which are the intermediate link between the thought and the oral message itself, which must be phonetically, linguistically, socially, etc. formed, and is an important basis for developing the professional foreign language communicative competence. A number of difficulties that appear during the process of learning to speak are defined. The positive aspects of oral speech as a type of communication in the process of learning a foreign language during the Master's course are considered. The ways of the intensification of teaching oral speech, in particular speaking a foreign language are analyzed.

Key words: student, non-linguistic Master's course, foreign language, communicative competence, skill, habit, oral speech, oral speech activity, speaking.

УДК 378.371

Ісаєва О. С.

ПРОФЕСІЙНА КОМУНІКАЦІЯ ЛІКАРЯ – ОСНОВА ЛІНГВІСТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Підготовка фахівця медичного профілю, який володіє основами комунікації й орієнтований на досягнення взаємоузгоджених дій у соціумі – завдання лінгвістичної підготовки в сучасних умовах. Специфічний внесок лінгвістичної підготовки у розвиток студента полягає, передусім, у тому, що в процесі її вивчення студент-медик з'ясовує способи оформлення думки, пізнає функціонування мови як засобу спілкування. Успішна комунікація передбачає навички, здобуті на практичних заняттях. Соціально-гуманітарні дисципліни мають безпосередній вплив на культуру комунікації і є важливим засобом формування всебічно розвиненої особистості, духовної культури і ціннісних орієнтацій студентів-медиків. Культура особистості тісно переплітається з комунікативними навичками, адже мова вважається основним показником загальної культури людини.

Ключові слова: професійна комунікація, студенти-медики, комунікативна компетентність, лінгвістична підготовка.

Функції системи освіти у вищій медичній школі полягають у розвитку особистості нової генерації, яка володіє мовою ефективною соціальною взаємодією, у свідомості й самосвідомості якої сформовано цілісний образ професії і власного «Я». Комунікаційне поле діяльності у професіях типу «людина–людина» (Є. Клімов) постійно розширюється й насичується новими цінностями предметного характеру, а за швидких і радикальних соціальних змін система цінностей у процесі її трансляції наповнюється новим сенсом.

Розвиток соціально активної особистості є ключовою проблемою новітньої парадигми освіти. Одним із найважливіших аспектів цієї проблеми виступає підготовка фахівця медичного профілю, який володіє основами комунікації, орієнтований на досягнення взаємоузгоджених дій у соціумі. Професійна комунікація забезпечує адаптацію майбутніх випускників медичного університету до нових умов життєдіяльності, набуває ціннісної значущості для студентів, які готуються стати фахівцями у галузі медицини.

Актуальність лінгвістичної підготовки студентів вищих медичних навчальних закладів як складника дисциплін соціально-гуманітарного блоку зумовлена низкою суперечностей: між установкою на формування комунікативної компетенції в межах ситуативно зумовленої тематики та необхідністю розвитку навичок професійно орієнтованої комунікації майбутнього фахівця сфери медицини; між вимогами, що висувуються до фахівців медичного профілю, та стандартами вищої професійної освіти у сфері володіння іноземною мовою.

Мета статті – виокремити лінгвістичну підготовку лікаря як важливий складник соціально-гуманітарних дисциплін, а завдання – запропонувати сучасні методики вдосконалення комунікативної компетенції майбутніх фахівців сфери охорони здоров'я.

Проблему професійного спілкування досліджують науковці Н. Баграмова, М. Вайсбурд, П. Гальскова, Е. Линченко тощо; професійно-комунікативну та мовленнєву підготовку майбутніх фахівців медичної сфери розглядають Л. Богданова, М. Лісовий, Н. Литвиненко, І. Мельничук, С. Поплавська; лінгвістичну підготовку майбутніх фахівців вивчають І. Бім, С. Вахрушева, Н. Гальскова, Т. Гордієнко, О. Гридасова, Г. Китайгородська, М. Кривочкіна, О. Овсяннікова, О. Пенькова, О. Раздорська, К. Сбітнєв, Л. Синягіна, Л. Тюріна, О. Фаєвцова, В. Хмелєвська, Є. Ярославова та інші вчені.

Опанування фаховими мовленнєвими навичками у вищому медичному закладі освіти можливе лише в процесі лінгвістичної підготовки, на яку години скорочують кожного навчального року. Однак студенти мають засвоїти необхідні знання та вміння формувати на їх основі відповідні навички, оскільки мовлення є невід'ємним для професійної діяльності лікаря. Саме тому з'явилася нагальна потреба переглянути підходи

до процесу навчання взагалі та лінгвістичної підготовки зокрема. Адже в системі вищої медичної освіти доволі часто спостерігається тенденція до зниження позитивної мотивації студентів щодо вивчення соціально-гуманітарних дисциплін, оскільки студенти ставлять собі мету, передусім, здобути професійні знання, уміння та навички. Це, на жаль, призводить до того, що лише незначний відсоток майбутніх лікарів вільно володіють мовою конструктивного діалогу, полілогу чи монологу, вміють правильно й доступно формулювати і висловлювати професійну думку, спілкуватися з вищим за рангом начальством, виступати перед аудиторією чи відповідати на запитання.

Слід зазначити, що однією з найважливіших компетенцій лікарської діяльності є комунікативна компетентність, яка відображає комунікативну діяльність професійної майстерності та особистісної культури. Як зазначає науковець М. Тимофієва, комунікативна компетентність лікаря – це здатність і готовність до партнерського спілкування з пацієнтами у процесі виконання професійних обов'язків, до встановлення оптимального співвідношення професійно-рольових та особистісно-емоційних взаємин. Умовами розвитку комунікативної компетентності майбутніх лікарів науковець вважає високий рівень володіння засобами комунікації, готовність до відкритого партнерського спілкування з пацієнтами [7, с. 4].

Отже, оновлена парадигма вищої освіти змінює і контекст викладацької діяльності, в основі якої приділяється більше уваги розвитку комунікативних навичок, духовної культури і ціннісних орієнтацій студентів-медиків. Саме тому спілкування розглядається як важливий компонент людської діяльності, а у безпосередній взаємодії лікар–пацієнт набуває особливого значення, адже лікар має докладно пояснити пацієнту всі ризики захворювання і суть лікування, також вагому роль відіграє процес збору анамнезу в хворого, лаконічність мови і мовлення. «Ефективність комунікації залежить від зрозумілості, доступності інформації. Ціллю процесу комунікації між суб'єктами є досягнення взаєморозуміння, змістом є інтелектуальна, емоційна суть інформації» [1, с. 242], власне навички продуктивного спілкування є визначною складовою частиною вдалої діяльності лікаря.

Варто згадати, що існують різноманітні види спілкування, а саме вербальне – мова й мовлення (врівноважене чи нервово) та невербальне – поза, жести, міміка, погляд тощо. «У професійній підготовці майбутніх лікарів науковці виокремлюють такі функції спілкування: інформаційно-комунікативну, регулятивно-комунікативну, афективно-комунікативну» [4], які вважаються пріоритетними у професійній кар'єрі. Тому в процесі викладання соціально-гуманітарних дисциплін студентам-медикам варто моделювати професійно важливі та неоднозначні ситуації, які вони мають повністю розуміти, приймати, передавати та обговорювати, усвідомлюючи всі ризики кожного окремого випадку; також студенти мають співпрацювати між собою, а не конкурувати, і звертати особливу увагу на емоції.

Вважається, що умовами ефективної комунікації є: спільна мова учасників спілкування; спільний словниковий запас; логічність мислення; ставлення співрозмовників один до одного; довіра до співрозмовника; відвертість, щирість у процесі спілкування; відповідність між вербальними і невербальними способами спілкування; наявність єдиного комунікативного простору; наявність зворотного зв'язку, а також значущість інформації [3, с. 30]. Отож дискусія, круглий стіл, обговорення, де відбувається аналіз комунікативних ситуацій та детермінантів мовленнєвої поведінки лікаря, є доцільними на практичних заняттях у процесі лінгвістичної підготовки.

Ключовими принципами у підготовці фахівця медичної сфери мають бути принципи гуманізації й гуманітаризації, цілісності та комплексності з урахуванням особистісної і професійної культури майбутніх лікарів. Формування особистісно-професійної культури майбутнього лікаря з чіткою орієнтацією на мовленнєву компетентність є необхідним і значущим, адже лікар є фахівцем, діяльність якого передбачає безпосереднє спілкування у професійній, адміністративній, науковій сферах, проявляючи при цьому високий професіоналізм, ерудованість, емоційність, гуманне, толерантне й емпатійне ставлення до пацієнтів і колег. Тобто особливості медичної діяльності передбачають знання певних етичних норм, правил та засад, які мають прийматися лікарями, оскільки вони втручаються в життя інших людей і на них покладається надія на одужання.

Все більш актуальними стають особисті риси фахівців сфери охорони здоров'я, які передбачають особистісну і професійну культуру лікарів з належними комунікативними навичками, етикою, біоетикою та нормами моралі. Отож виділяємо комунікативні якості лікаря: особиста привабливість, ввічливість, повага до оточуючих, готовність допомогти, авторитет, тактовність, уважність, спостережливість, комунікабельність, доступність, довіра. Саме у розмові з хворим необхідно уникати зайвих слів, загальних фраз, складних наукових термінів, граматичних конструкцій, тобто слід чітко висловлювати власну думку.

Зазначимо, що культура особистості тісно переплітається з комунікативними навичками, адже мова вважається основним показником загальної культури людини. Культура ділового спілкування лікарів передбачає дотримання правил вербального етикету, пов'язаного зі стилем та манерою мовлення, власним підходом до відбору й упорядкування фактів, власні засоби впливу на аудиторію – індивідуальний стиль. Вважаємо, що соціально-гуманітарні дисципліни мають безпосередній вплив на культуру комунікації і є важливим засобом формування всебічно розвиненої особистості. Мова є засобом формування й формулювання думки про об'єктивну дійсність, властивості якої є предметом інтеграції з іншими дисциплінами – міжпредметна інтеграція. Мова в цьому сенсі як навчальна дисципліна – «безпредметна». Специфіка мови у вищому

медичному навчальному закладі як навчального предмета полягає у її «безпредметності» і «безмежності» [5, с. 4], тобто формується пізнавальна й комунікативна функції.

Успішна комунікація передбачає навички, здобуті на практичних заняттях, де студенти порівнюють значення слів, у вживанні яких виникають труднощі (пароніми), акцентують увагу на диференціацію понять (мова і мовлення; доповідь, повідомлення, виступ, промова, лекція; термін, термінологія, терміносистема, термінознавство тощо). Також студентам наголошують, що загальнонавчана лексика у фаховій мові зазнає певних змін, окремі слова набувають нових смислів, значень або відтінків. Для формування комунікативних навичок доцільно використовувати аналоги реальних життєвих ситуацій і такі методи навчання, які б забезпечили моделювання процесів спілкування в навчальній аудиторії: створення комунікативних ситуацій, діалогів, аналіз і заучування текстів, науково-популярних творів, перегляд фільмів, тобто розвиток умінь оперувати термінотворчими елементами та лексико-граматичним матеріалом, що відповідає майбутній професії.

У процесі лінгвістичної підготовки доречно використовувати такі принципи, як науковість, неперервність, системність, педагогічна цілевідповідність, комбінація єдиної і диференційованої підготовки з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, аби упродовж навчання студенти-медики навчилися:

- розширювати уявлення про наукову мову, основні категорії, властивості, структуру, мовні засоби медичного наукового тексту;
- розвивати навички мовно-стилістичного аналізу медичного наукового тексту;
- виробляти навички формулювання проблеми, аналізу та синтезу;
- оцінювати наукове мовлення медиків щодо дотримання норм літературної мови (різноманітні комунікативні ситуації);
- формувати стилістичну компетентність медика-науковця;
- виховувати мовний смак і мовне чуття;
- виступати перед аудиторією.

Проте мовна і комунікативна компетенції та їх багатство і можливості – обов'язок кожної освіченої особистості. Мовна компетенція передбачає лінгвістичні знання: граматичні, лексичні та стилістичні мовні явища, вміння користуватися певними категоріями й кодами мови, а комунікативна компетенція базується на мовній та визначається мовленнєвою діяльністю особистості. Як стверджує науковець В. Скуратівський, «одним із суттєвих показників людської шляхетності є культура мовлення – поняття не тільки лінгвістичне, а й психологічне, естетичне та етичне». Засвоюючи комунікативні навички, студентам-медикам варто пам'ятати про інтелект як важливу силу власної цінності для пацієнта та емоції як складник безпосереднього зв'язку, який доповнюють довіра, симпатія та інтерес тощо. Власне, інтелект та емоції допоможуть впевнено спілкуватися лікарю з будь-якою особистістю незалежно від віку, соціального статусу та сфери діяльності.

Фах лікаря передбачає різноманітні складні професійні ситуації як з пацієнтами – потреба у швидкому прийнятті рішення для надання фахової невідкладної допомоги, так і з колегами чи допоміжним персоналом – необхідність кваліфікованого пояснення стану пацієнта тощо. Мотивом таких ургентних станів є вибір оптимального спілкування, використання певних фахових термінів, словосполучень, фраз-кліше, зрозумілих пацієнту чи його родині. Власне, діловий етикет лікаря вимагає особливої поведінки в спілкуванні з пацієнтами, тобто розмовляти потрібно впевнено і спокійно, керувати своїми емоціями та почуттями, навіть у конфліктних ситуаціях. Отож В. Лекторський вважає, що «завдання вчити творчості, виховувати самостійну особистість, яка вміє приймати рішення й нести за них відповідальність, критично мислити, вести дискусію, аргументувати і враховувати аргументи опонента, займає одне з перших місць у процесі освіти» [5]. Саме тому знання і навички професійної комунікації, які формуються в студентів у процесі лінгвістичної підготовки у вишах, є складником успішної кар'єри майбутнього лікаря. Отже, погоджуємося з твердженням науковця, що «медицина – це одна з тих галузей, де вдала комунікація є надзвичайно важливою частиною роботи кожного з працівників» [6].

Висновки. Специфічний внесок лінгвістичної підготовки у розвиток студента полягає, передусім, у тому, що в процесі її вивчення студент-медик з'ясовує способи оформлення думки, пізнає функціонування мови як засобу спілкування. Особистісний підхід до навчання студентів-медиків у виші має відбуватися у створеному середовищі, за допомогою якого особистість зможе максимально реалізувати свій потенціал комунікативних навичок, особистісно важливих якостей і здібностей у своїй майбутній діяльності.

Проте розрив між медичною та лінгвістичною підготовкою є наслідком нівелювання гуманітарного змісту навчально-виховного процесу у вищому медичному навчальному закладі, що є результатом зниження творчого і культурного потенціалу, а також загального рівня мовної компетенції, і, як наслідок, несформованість мовних та комунікативних навичок.

Використана література:

1. Волкова О. В. Подготовка будущего специалиста к межкультурной коммуникации с использованием технологии веб-квестов : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / О. В. Волкова. – Белгород, 2010. – 24 с.
2. Гальскова Н. Д. Межкультурное обучение: проблемы целей и содержания обучения иностранным языкам [Текст] / Н. Д. Гальскова // ИЯШ. – 2004. – № 1. – С. 3–8.
3. Кайдалова Л. Г. Психологія спілкування: [навч. посіб.] / Л. Г. Кайдалова, Л. В. Пляка. – Харків : НФаУ, 2011. – 132 с.
4. Ковальчук О. Основи психології та педагогіки : [навч. посіб.] / Орія Ковальчук. – Львів, 2009. – 624 с.
5. Культура, культурологія і образование (материалы круглого стола). Выступление В. А. Лекторского [Текст] // Вопросы философии. – 1997. – № 2. – С. 4.
6. Львов М. Р. Основы теории речи: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / М. Р. Львов. – Москва : Издат. центр «Академия», 2000. – 248 с.
7. Тимофієва М. П. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності майбутнього сімейного лікаря : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / М. П. Тимофієва. – Київ, 2008. – 20 с.

References:

1. Volkova O. V. (2010) Podgotovka budushchego spetsialista k mezhkul'turnoy kommunikatsii s ispol'zovaniem tekhnologii veb-kvestov: avtoref. diss. ...kand. ped. nauk : 13.00.08. "Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya". – Belgorod. 24 s. [in Ukrainian]
2. Gal'skova N. D. (2004) Mezhkul'turnoye obucheniye: problemy tseley i sodержaniya obucheniya inostrannym yazykam [Tekst]. – IYASH. № 1. [in Russian]
3. Kaydalova L. H. (2011) Psykholohiya spilkuvannya: [navch. posibn.]. – Kharkiv : NFaU. 132 s. [in Ukrainian]
4. Koval'chuk O. (2009) Osnovy psykholohiyi ta pedahohiky: [navch. posibn.]. – L'viv. 624 s. [in Ukrainian]
5. Lektorskiy V. A. (1997) Kul'tura, kul'turologiya i obrazovaniye (materialy kruglogo stola). Vystupleniye V. A. Lektorskogo [Tekst]. – Voprosy filosofii. № 2. [in Russian]
6. L'vov M. R. (2000) Osnovy teorii rechi: [ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. uchebn. Zavedeniy]. – Moskva : izdat. tsentr "Akademiya". 248 s. [in Ukrainian]
7. Tymofiyeva M. P. (2008) Psykholohichni umovy rozvytku komunikatyvnoyi kompetentnosti maybutn'oho simeynoho likarya : avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.07 "Pedahohichna ta vikova psykholohiya". – Kyiv. 20 s. [in Ukrainian]

Исаева О. С. Профессиональная коммуникация врача – основа лингвистической подготовки

Подготовка специалиста медицинского профиля, обладающего основами коммуникации и ориентированного на достижение взаимосогласованных действий в социуме, – задача лингвистической подготовки в современных условиях. Специфический вклад лингвистической подготовки в развитие студента заключается, прежде всего, в том, что в процессе ее изучения студент-медик выясняет способы оформления мысли, познает функционирование языка как средства общения. Успешная коммуникация предполагает навыки, полученные на практических занятиях. Социально-гуманитарные дисциплины оказывают непосредственное влияние на культуру коммуникации и являются важным средством формирования всесторонне развитой личности, духовной культуры и ценностных ориентаций студентов-медиков. Культура личности тесно переплетается с коммуникативными навыками, ведь язык считается основным показателем общей культуры человека.

Ключевые слова: профессиональная коммуникация, студенты-медики, коммуникативная компетентность, лингвистическая подготовка.

Isayeva O. S. Doctor's professional communication – the basis of linguistic training

The training of a medical specialist, who has the basics of communication and is aimed at achieving mutually agreed actions in society, is the task of linguistic training in modern conditions. Specific contribution of linguistic training to the student's development implies, first of all, in the process of studying, the medical student discovers the ways of formulating thought and knows the functioning of language as a means of communication. Successful communication involves skills gained in practical classes. Social and humanitarian disciplines have a direct impact on the culture of communication and are an important means of forming a fully developed personality, spiritual culture and value orientations. The culture of personality is closely connected with communicative skills as language is considered to be the main indicator of a person's overall culture.

Key words: professional communication, medical students, communicative competence, linguistic training.

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК КЕРІВНИКА ГУРТКА ПОЗАШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ

Стаття присвячена дослідженню теоретичних і методологічних основ професійного розвитку педагогічних працівників позашкільних закладів освіти. Проаналізовано науково-педагогічну літературу, що висвітлює окремі аспекти проблеми. Дехто з науковців стверджує, що педагогічна майстерність педагога залежить від вікових, індивідуальних та інших особливостей суб'єкта педагогічної діяльності. У педагогіці цей процес пов'язують не з формальністю або обов'язком, а з особливим способом мислення, корисною звичкою, бажанням педагога самовдосконалюватися тощо. Зарубіжні дослідники працювали над визначенням провідних рис розвитку педагога неформальної освіти, до якої належить і керівник гуртка позашкільного навчального закладу. Підкреслено, що термін «професійний розвиток» педагога належить до міждисциплінарних понять і в різних галузях знань розглядається крізь призму особливих акцентів. Виокремлено характерні ознаки професійної компетентності педагога позашкільного закладу та розроблено підходи до визначення професійної характеристики керівника гуртка.

Ключові слова: професійний розвиток учителя, професійне зростання, неформальна освіта, позашкільний заклад освіти, керівник гуртка.

У суспільстві постійно відбуваються стрімкі зміни в усіх сферах життєдіяльності, що вимагає нового рівня підготовки фахівців, зокрема педагогічних працівників. Сформовані протягом десятиліть системи освіти вже не в змозі задовольнити багатоаспектним запитам розвитку суспільства, зростаючим духовним потребам людей. З огляду на це особлива увага вчених та працевластців приділяється різним аспектам освіти дорослих, оскільки сучасний розвиток суспільних і економічних систем вимагає від будь-якого працівника, а педагога особливо, активної позиції щодо власного неперервного розвитку. «Сучасні вчителі середніх шкіл мають бути готовими до стрімких, кардинальних змін та відповідати вимогам часу і прогресивним тенденціям освітньої політики, що є можливим лише за умови їх постійного професійного розвитку» [10, с. 1].

Педагогічна професія – це назавжди незавершена професія, адже педагогічна діяльність всеосяжна й потребує постійного розвитку та вдосконалення. Професійний розвиток є притаманним будь-яким педагогічним фахівцям, зокрема й працівникам позашкільних закладів освіти – керівникам гуртків, які покликані: 1) створити умови для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку дітей та учнівської молоді у вільний від навчання час; 2) організувати підготовку підлітків до життя в умовах переходу до ринкової економіки шляхом впровадження якісно нових форм і методів організації позашкільної життєдіяльності підлітків; 3) задоволення їх освітніх потреб шляхом залучення до науково-експериментальної, дослідницької, техніко-конструкторської, художньої, декоративно-прикладної, еколого-природничої, туристично-краєзнавчої та інших видів творчості. Сучасними психологічними дослідженнями переконливо доведено, що людина здатна навчатися протягом усього життя, незалежно від віку, професійно розвиватися, самовдосконалюватися тощо.

Окремі аспекти професійного розвитку педагогічних працівників вивчалися вітчизняними та зарубіжними дослідниками, як Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Т. Десятов, Л. Пуховська. Дехто із них (А. Деркач, І. Зазюн, А. Ковальов, Є. Климов, О. Кучерявий, Л. Мітіна, В. Сластьонін та ін.) стверджують, що педагогічна майстерність педагога залежить від вікових, індивідуальних та інших особливостей суб'єкта педагогічної діяльності. У багатьох роботах йдеться про специфічні особливості педагогічної майстерності вчителя, а саме формування різних якостей особистості в процесі педагогічної діяльності, розвиток педагогічних здібностей, мислення, професійної спрямованості. Особливо яскраво це простежується тоді, коли педагогічна діяльність ототожнюється тільки з викладанням і навчанням, що не є тотожним педагогічній діяльності керівника гуртка позашкільного закладу. Наслідком такого стану справ є недостатня увага до обґрунтування нових напрямів, збагачення змісту і форм самоосвітньої діяльності педагогічного працівника позашкільного закладу – керівника гуртка.

Мета статті полягає в аналізі підходів до трактування терміна «професійний розвиток вчителя» та визначенні сутності поняття «професійний розвиток керівника гуртка» позашкільного закладу.

Проблема розвитку особистості завжди була соціально значущим явищем і викликає інтерес не тільки у громадськості, а й перебуває в центрі уваги науковців усього світу.

Однією з основних галузей широкої сфери розвитку людських ресурсів багато фахівців вважають професійний розвиток особистості, який ототожнюють із прогресивним розвитком людини: дозріванням, формуванням, самовдосконаленням, саморозвитком [7].

У науковій літературі існують різні підходи до визначення поняття «професійний розвиток». Професійний розвиток у перекладі з латинської мови *profiteor* означає «оголошую своєю справою». Це процес, що характеризує динаміку незворотних змін особистості, її мотивації до змін, до емоційного настрою під час професіоналізації. Термін «професійний розвиток» охоплює напрям професійного вибору, траєкторію побу-

дови кар'єри, наявність професійних досягнень, задоволення від процесу та результатів, зміну або стабільність робочого місця чи професії.

У сучасній науково-педагогічній літературі є багато підходів щодо визначення терміна «професійний розвиток».

В економіці та соціології «професійний розвиток» розглядають як синонім «розвитку трудового потенціалу» (або розвиток персоналу) – це системний пошук, спрямований на поліпшення функціонування організації шляхом підвищення цінності трудового потенціалу персоналу [5].

У психології під розвитком розуміють процес змін у свідомості та поведінці індивіда: якісні перебудови в психічних процесах і їх взаємозв'язок, поява нових мотивів і інтересів сприяють набуттю нових психічних властивостей [9].

Науковець В. Слободчиков зазначає, що категорія «розвиток» одночасно утримує в собі три процеси: *становлення, формування, перетворення*. Становлення – це «перехід від одного певного стану до іншого – більш високого рівня; єдність вже здійсненого і потенційно можливого». Формування – оформлення («отримання форми») і вдосконалення; єдність мети і результату розвитку переважно відноситься до соціально-культурних структур. Перетворення – саморозвиток і зміна основного життєвого вектора [11].

У педагогіці професійний розвиток характеризують як професійне становлення особистості і розглядають як процес вирішення професійно значущих завдань – пізнавальних, комунікативних, моральних, під час якого фахівець опановує необхідний комплекс ділових і моральних якостей, пов'язаних із його професією [7].

Різні визначення «професійного розвитку» є наслідком існування різних теорій і концепцій.

Науковець Л. Анциферова під розвитком розуміє «основний спосіб існування особистості: психічне і соціальне становлення особистості не обмежене якимись певними відрізками часу. Воно здійснюється на всіх етапах життєвого шляху людини. Період зрілості не може розглядатися як кінцевий стан, до якого спрямований розвиток і яким він завершується. Навпаки, чим більш зрілою в соціальному і психологічному сенсі стає особистість, тим більше зростає її здатність до подальшого розвитку» [1].

Л. Мітіна принципово звертає увагу на те, що немає абсолютно жодного зв'язку між віком учителя і його впливом на професійний розвиток. В основі її визначення лежать особистісні якості суб'єкта. Вона розглядає «професійний розвиток» як зростання, становлення, інтеграцію і реалізацію особистісних якостей людини в професійній праці та, головне, – активне якісне перетворення нею свого внутрішнього світу, що забезпечує творчу реалізацію в професії [9].

Науковець Я. Бельмаз, досліджуючи професійний розвиток викладачів вищої школи у Великій Британії та США, визначає поняття «професійний розвиток» як «професійне зростання, якого досягає педагог у результаті систематичного поглиблення власного досвіду шляхом формальної або неформальної освіти» та зазначає, що цей процес «охоплює всі цикли професійного становлення викладача – починаючи від підготовки в межах магістерської чи докторської програми і закінчуючи самоосвітою» [2, с. 9].

Науковець Л. Литвинюк професійний розвиток ототожнює з професійним зростанням педагога та описує його як «процес, спрямований на досягнення професіоналізму, що становить якісні зміни особистісно-професійної сфери та професійної діяльності вчителя, детерміновані сприйняттям суспільних, професійних і визначених на основі їх інтеріоризації і власної акмеологічної позиції вимог до суб'єкта, у здійсненні ним самоконтролюючої функції» [8, с. 15].

О. Садовець розглядає професійний розвиток як «постійний процес особистісних і діяльнісних змін, руху від нижнього професійного рівня до вищого, що реалізується у різних видах діяльності, спрямованих на підвищення компетентності вчителів, і виявляється у їх творчих досягненнях, зростанні мотивації до самоосвіти та професійної співпраці, навчальних досягнень учнів» [10, с. 8].

Дослідник Е. Зеєра у своїй концепції професійного розвитку враховує соціальну ситуацію, рівень реалізації в професії і хронологічний вік людини. Під професійним розвитком він розглядає «розвиток особистості в процесі вибору професії, професійної освіти та підготовки, а також продуктивного виконання професійної діяльності» [6]. Науковець наголошує, що постійний процес становлення – це одна з обов'язкових умов для безперервного розвитку особистості.

Науковці, які досліджують проблему професійного розвитку, зазначають, що розвиток педагога на шляху до «професіонала» відбувається в результаті систематичного вдосконалення, розширення та підкріплення спектра знань; розвитку особистісних якостей, необхідних для засвоєння нових професійних знань, умінь та навичок. (Є. Климов). Під час розвитку особистості відбувається процес становлення цілісності. Як стверджує К. Левітан, саме ця цілісність характеризується спрямованістю, що дає змогу забезпечити безперервний процес розвитку під час кожного наступного періоду з послідовним розкриттям необхідних якостей особистості.

Аналіз зарубіжних науково-педагогічних джерел, зокрема праць австралійських, американських та британських науковців, засвідчує, що немає уніфікованого визначення терміна «професійний розвиток учителів», як і немає сумнівів у необхідності професійного розвитку. На думку науковців К. Дей та Дж. Сахс, «неперервний професійний розвиток вже не є опцією, але очікуванням від усіх професіоналів» [14, с. 4]. Вони вважають, що неперервний професійний розвиток – це термін, що охоплює всі види діяльності, до яких залучені вчителі упродовж усієї кар'єри, що мають на меті удосконалення їхньої роботи [14, с. 3].

Для ефективного професійного розвитку вчителів закладів загальної середньої освіти надзвичайно важливими є ґрунтовні *знання, вміння і навички* педагога, від яких залежить результативність навчання учнів. Науковці М. Кочрен-Сміт та С. Литл виокремлюють три категорії знань, пов'язаних із навчанням та професійним розвитком учителів. Це знання, потрібні для практики (англ. – *knowledge-for-practice*), отримані поза межами школи (в університетах, програмах професійного розвитку). Друга категорія – це практичні знання (англ. – *knowledge-in-practice*), отримані безпосередньо у межах школи, коли педагоги аналізують свою роботу в класі, розмірковують над тим, чи була вона ефективною. Третя категорія знань – це знання про практику (англ. – *knowledge-of-practice*), коли вчителі навчаються шляхом власної практики, узагальнюючи досвід роботи в класі та в школі загалом, пов'язуючи його з ширшими соціокультурними питаннями [13].

Розглядаючи різні погляди щодо визначення поняття «професійний розвиток» педагога, неважко помітити, що у педагогіці цей процес пов'язують не з формальністю або обов'язком, а з особливим способом мислення, корисною звичкою, бажанням педагога до самовдосконалення тощо. З огляду на це останнім часом акцентується на необхідності професійного розвитку протягом усього життя.

Навчання впродовж життя оцінює співвідношення цього концепту з вітчизняним поняттям «післядипломної освіти», розглядає перспективи розвитку гнучких траєкторій навчання, визнання компетенцій та навичок як набутих в процесі неформального навчання як умову гарантування успішного працевлаштування випускників української вищої школи [4, с. 5].

Відомо, що неформальна освіта відрізняється від формальної своєю методикою та своїми цільовими установками: у цілому вона спрямована на формування особистісних, соціальних компетенцій і навичок активної громадянськості. Домінантою у визначенні провідних рис педагога неформальної освіти в країнах ЄС постає громадянська освіта, спрямована на допомогу молоді адаптуватися в умовах сучасного демократичного суспільства, формування толерантного ставлення до різних культур, мов, традицій. У європейській традиції широко використовується термін «тренер молодіжної роботи», «молодіжний лідер», «волонтер». У нашій країні педагогічні працівники позашкільних навчальних закладів – керівники гуртків відповідного відділу, які є безпосередніми організаторами неформальної освіти.

Діяльність керівника гуртка позашкільного навчального закладу є специфічним видом педагогічної праці та має особливості: організація навчально-виховного процесу на засадах вільного вибору, необов'язковості; максимальне задоволення особистих інтересів і потреб учнів; відсутність жорсткого контролю за рівнем засвоєння навчального матеріалу; специфічність виховної роботи в колективі, який, по суті, є неформальним об'єднанням; підвищена відповідальність керівника гуртка за створення у творчому об'єднанні атмосфери співробітництва тощо [3].

У нашій країні найбільш поширеним способом професійного розвитку керівника гуртка є підвищення кваліфікації в закладах післядипломної освіти, метою яких є оновлення теоретичних і практичних знань. Під час курсів педагог позашкільного закладу оволодіває новими методами вирішення професійних завдань, підвищує свій професійний рівень, що є необхідною вимогою сучасного мінливого суспільства до особистості педагога.

Отже, необхідно відзначити, що сфера освіти, починаючи з Я. Коменського, базувалась на таких основних категоріях, як знання, вміння і навички. Професійна сфера нині має працювати з іншими категоріями – компетенціями. У новому освітньому просторі професійна компетентність педагога позашкільного навчального закладу передбачає розвиток таких функцій, як *інформативна* (знати), *діяльнісна* (змогти), *креативна* (володіти) та *розвивальна* (бути) [12, с. 23].

Підсумовуючи різні погляди на зазначену проблему, категорію професійного розвитку керівника гуртка позашкільного закладу можна визначити як:

- довготривалий складний процес якісних змін, що покликаний удосконалити професійну діяльність у позашкільному закладі та поглибити знання учнів відповідного профілю;
- процес, що передбачає знання методик для підготовки вихованців до різних конкурсів, олімпіад, виставок творчих напрацювань, конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт тощо;
- процес, що безпосередньо пов'язаний із рівнем кваліфікації (педагоги з нижчим рівнем кваліфікації демонструють відносно нижчий рівень співучасті в навчальній діяльності, ніж педагоги з вищим кваліфікаційним рівнем);
- процес, що тісно пов'язаний із досвідом роботи, адже, як сказав А. Дистервег, «... не в кількості знань полягає освіта, але в повному розумінні і майстерному застосуванні всього того, що знаєш»;
- процес, зумовлений внутрішнім станом педагога (бажанням удосконалити свою майстерність; застосувати нові методики; брати участь у заходах та конкурсах з обміну досвідом; займатися самоосвітою);
- процес, що вимагає знання інформаційного складника освіти (володіння ІК-технологіями та вміле застосування їх під час гурткових занять у навчальному процесі позашкільного закладу).

Висновки. Проведене дослідження розкрило дефініцію поняття «професійний розвиток» керівника гуртка позашкільного закладу. Подальше дослідження плануємо спрямувати на вивчення рівнів професійного розвитку керівників гуртків фізико-математичного напрямку позашкільного закладу.

Використана література:

1. Анциферова Л. И. Методические проблемы формирования и развития личности. К психологии личности как развивающейся системе // Психология формирования и развития личности / Л. И. Анциферова. – Москва : Наука, 1981. – 365 с.
2. Бельмаз Я. М. Професійний розвиток викладачів вищої школи у Великій Британії та США: автореф. дис. д-ра. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Я. М. Бельмаз. – Луганськ, 2011. – 40 с.
3. Вороніна Г. Л. Формування професійної компетентності керівників гуртків позашкільних навчальних закладів / Г. Л. Вороніна // Імідж сучасного педагога. – 2010. – № 9 (108). – С. 49–50.
4. Вхідження національної системи вищої освіти в європейський простір вищої освіти та наукового дослідження: моніторинг, дослідження: аналітичний звіт / Міжнародний благодійний Фонд «Міжнародний фонд дослідження освітньої політики»; кер. авт. кол. Т. В. Фініков. – Київ : Таксон, 2012. – 54 с. – Бібліогр. : С. 50–53.
5. Желнова О. Д. Профессиональное развитие личности: межпредметный подход / О. Д. Желнова // Сборник статей магистров МП «Управление образованием», НИУ ВШЭ, вып. первый. – Санкт-Петербург : НИУ ВШЭ, 2012. – 84 с.
6. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. – Москва : Академия, 2006. – 240 с.
7. Левитан К. М. Личность педагога: становление и развитие / К. М. Левитан. – Саратов : Изд-во ун-та, 1991. – 168 с.
8. Литвинюк Л. В. Педагогічне стимулювання професійного зростання вчителів загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. В. Литвинюк. – Кіровоград, 2007. – 21 с.
9. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
10. Садовець О. В. Особливості професійного розвитку вчителів середніх шкіл в об'єднаннях працівників освіти США: автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Садовець. – Тернопіль, 2011. – 22 с.
11. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъектной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школьная пресса, 2000.
12. Щербakov А. В. Оценка качества образования в учреждениях дополнительного образования / А. В. Щербakov, П. В. Осипов, Л. И. Патрушина // Методист. – 2010. – № 7. – С. 46–49.
13. Cochran-Smith M., Lytle S. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities / M. CochranSmith, S. Lytle // Review of research in education; eds. A. Iran-Nejad, P. D. Pearson. – Washington, DC: American Educational Research Association, 1999. – Vol. 24. – P. 249–305.
14. Day C., Sachs J. Professionalism, performativity and empowerment: discourse in the politics, policies and purposes of continuing professional development / C. Day, J. Sachs // International handbook on the continuing professional development of teachers; eds. C. Day, J. Sachs. – Berkshire, England: Open University Press, 2009. – P. 3–32.

References:

1. Anciferova L.I. Metodicheskie problemy formirovaniya i razvitiya lichnosti. K psihologii lichnosti kak razvivayushchejsya sisteme // Psihologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti / L.I. Ancyferova. – Moskva : Nauka, 1981. – 365 s.
2. Belmaz Ya. M. Profesiyniy rozvytok vykladachiv vyshchoi shkoly u Velykii Brytanii ta SSHA: avtoref. dys. Na zdobuttia nauk. stupenia d-ra. ped. nauk: 13.00.01 «Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky» / Ya. M. Belmaz. – Luhansk, 2011. – 40 s.
3. Voronina H. L. Formuvannya profesiinoy kompetentnosti kerivnykiv hurtkiv pozashkilnykh navchalnykh zakladiv / H. L. Voronina // Imidzh suchasnoho pedahoha. – 2010. – № 9 (108). – S. 49–50.
4. Vkhodzhennia natsionalnoi systemy vyshchoi osvity v yevropeyskyi prostir vyshchoi osvity ta naukovooho doslidzhennia: monitorynh. doslidzhennia: analitychniy zvit / Mizhnarodnyi blahodiinyi Fond «Mizhnarodnyi fond doslidzhennia osvitnoi polityky»; ker. avt. kol. T. V. Finikov. – Kyiv : Takson, 2012. – 54 s. – Bibliohr. : S. 50–53.
5. Zhelnova O.D. Professional'noe razvitie lichnosti: mezhpredmetnyj podhod / O.D. Zhelnova // Sbornik statej magistriv MP «Upravlenie obrazovaniem», NIU VSHEH, vyp. pervyj. – Sankt-Peterburg : NIU VSHEH, 2012. – 84 s.
6. Zeer Eh. F. Psihologiya professional'nogo razvitiya / Eh. F. Zeer. – Moskva : Akademiya, 2006. – 240 s.
7. Levitan K. M. Lichnost' pedagoga: stanovlenie i razvitie / K. M. Levitan. – Saratov : Izd-vo un-ta, 1991. – 168 s.
8. Lytvyniuk L. V. Pedahohichne stymuliuвання profesiinoho zrostannia vchyteliv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv: avtoref dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: 13.00.04 «Teoriia ta metodyka profesiinoy osvity» / L. V. Lytvyniuk. – Kirovohrad, 2007. – 21 s.
9. Mitina L.M. Psihologiya professional'nogo razvitiya uchitelya / L. M. Mitina. – Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 1998. – 200 s.
10. Sadovets O. V. Osoblyvosti profesiinoho rozvytku vchyteliv serednikh shkil v obiednanniakh pratsivnykiv osvity SSHA: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoy osvity» / O. V. Sadovets. – Ternopil, 2011. – 22 s.
11. Slobodchikov V. I. Osnovy psihologicheskoy antropologii. Psihologiya razvitiya cheloveka: Razvitie sub'ektnoj real'nosti v ontogeneze / V. I. Slobodchikov, E. I. Isaev. – Moskva : Shkol'naya pressa, 2000.
12. Shcherbakov A. V. Ocenka kachestva obrazovaniya v uchrezhdeniyah dopolnitel'nogo obrazovaniya / A. V. Shcherbakov, P. V. Osipov, L. I. Patrushina // Metodist. – 2010. – № 7. – S. 46–49.
13. Cochran-Smith M., Lytle S. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities / M. CochranSmith, S. Lytle // Review of research in education; eds. A. Iran-Nejad, P. D. Pearson. – Washington, DC : American Educational Research Association, 1999. – Vol. 24. – P. 249– 305.
14. Day C., Sachs J. Professionalism, performativity and empowerment: discourse in the politics, policies and purposes of continuing professional development / C. Day, J. Sachs // International handbook on the continuing professional development of teachers; eds. C. Day, J. Sachs. – Berkshire, England : Open University Press, 2009. – P. 3-32.

Казанцова Т. М. Профессиональное развитие руководителя кружка внешкольного учреждения: подходы к определению

Статья посвящена исследованию теоретических и методологических основ профессионального развития педагогических работников внешкольных учебных заведений. Проанализирована научно-педагогическая литература, в которой освещены отдельные аспекты проблемы. Некоторые ученые утверждают, что педагогическое мастерство педагога зависит от возрастных, индивидуальных и других особенностей субъекта педагогической деятельности. В педагогике этот процесс связывают не с формальностью или обязанностью, а с особым образом мышления, полезной привычкой, стремлением педагога к самосовершенствованию и тому подобное. Зарубежные исследователи работали над определением главных черт развития педагога неформального образования, к которому относится и руководитель кружка внешкольного учебного заведения. Подчеркнуто, что термин «профессиональное развитие» педагога относится к междисциплинарным понятиям и в различных областях знаний рассматривается сквозь призму особых акцентов. Выделены характерные признаки профессиональной компетентности педагога внешкольного учреждения и разработаны подходы к определению профессиональной характеристики руководителя кружка.

Ключевые слова: профессиональное развитие учителя, профессиональный рост, неформальное образование, внешкольное учебное заведение, руководитель кружка.

Kagantsova T. M. Professional development of the leader of the out-of-school group: approaches to the definition

The article is devoted to the study of theoretical and methodological foundations of professional development of pedagogical workers of out-of-school educational institutions. The scientific-pedagogical literature, which covers some aspects of the problem, is analyzed. Some scholars argue that pedagogical pedagogy depends on the age, individual and other characteristics of the subject of pedagogical activity. In pedagogy this process is associated not with formality or obligation, but with a special way of thinking, a useful habit, a teacher's desire for self-improvement, etc. Foreign researchers have been working on defining the main features of the development of a teacher of non-formal education, which includes the head of the circle of an out-of-school educational institution. It is emphasized that the term "professional development" of the teacher belongs to the interdisciplinary concepts and in various fields of knowledge is considered through the prism of special accents. The characteristic features of the teacher's professional competence of the out-of-school institution are singled out and approaches to the definition of the professional characteristics of the head of the circle are developed.

Key words: professional development of the teacher, professional growth, informal education, out-of-school educational institution, head of the circle.

УДК 37.013.42

Кирилюк А. В., Полянничко А. О.

СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВИЙ КОНЦЕПТ ІДЕЇ «ДИТИНОЦЕНТРИЗМУ»

Дослідження присвячено розкриттю змісту соціально-правового концепту в контексті розвитку ідеї «дитиноцентризму» як особистісно зорієнтованої соціальної моделі, в основі якої – завдання якомога більше наблизити становлення і розвиток особистості кожної дитини до її сутності, природних здібностей і майбутніх життєвих траєкторій. Визначено напрями реалізації соціально-правового концепту ідеї «дитиноцентризму» на сучасному етапі його розвитку, а саме загальноосвітній, виховно-профілактичний, охоронний. Особливу увагу авторів присвячено висвітленню сутності соціально-педагогічної діяльності із захисту прав дитини, яка полягає у виборі та здійсненні суб'єктами захисту програм за чотирма напрямками: профілактика порушень прав дитини, адаптація дитини до існування у власному правовому середовищі, корекція і реабілітація правового становища дитини.

Ключові слова: дитиноцентризм, соціально-правовий концепт, профілактика, адаптація, реабілітація, корекція.

Дитина через специфічні особливості її психічного та фізичного розвитку, а також соціальну роль, яку їй відводять дорослі, доволі часто опиняється у подвійному становищі. З одного боку, формування дитини як особистості є неперервним процесом, що відбувається щомиті, коли дитина взаємодіє з навколишнім середовищем, провідними агентами соціалізації. Такий соціальний досвід ще має незрівнянно менший об'єм порівняно з досвідом дорослих і тому ніхто не вправі вимагати від дитини свідомих соціально ухвалених вчинків, поки дитина не буде навчена або вона сама не засвоїть певні моделі поведінки на прикладі значущих для неї людей.

З іншого боку, згідно з Концепцією ООН про права дитини (особливо ст. 12, 13 [2]) дитині надано право вільно висловлювати свої погляди з усіх питань (і цим поглядам має приділятися належна увага відповідно до віку і зрілості дитини) і мати захист від свавільного або незаконного втручання у здійснення її права на особисте й сімейне життя, недоторканість житла, таємницю кореспонденції або незаконне посягання на її честь та репутацію. Таким чином, дитина постає як особистість, що має певні права, але з причин неповної психосоціальної сформованості нездатна їх захистити самостійно. Для цього вона або її законні представники змушені звернутися до спеціалістів з прав дитини, яким нині згідно зі ст. 4

Цивільно- процесуального кодексу України надано право звертатися до суду в інтересах інших осіб [7], у цьому разі це можуть бути соціальний педагог, соціальний працівник. Таке трактування чинної нормативно-правової бази дає змогу характеризувати її як дитиноцентристську, що передбачає якомога більше наближення становлення і розвитку особистості кожної дитини до її сутності, природних здібностей і майбутніх життєвих траєкторій.

Аналіз стану наукового розроблення проблеми соціально-правового захисту дитинства у вітчизняному науковому дискурсі доводить, що протягом останніх років виконано низку фундаментальних і прикладних досліджень, у яких висвітлено різні аспекти фахової діяльності із захисту прав дітей, а саме: сутність державної політики щодо соціального захисту дитинства (О. Вінгловська, Н. Зобенько, Л. Кривачук, В. Оржеховська та ін.); основи соціально-правового захисту дітей і молоді та підготовка до цього майбутніх соціальних педагогів/соціальних працівників (Н. Агаркова, О. Караман, Л. Кальченко, І. Ковчина, Я. Кічук, Ж. Петрочко та ін.); соціально-педагогічні засади формування усвідомленого ставлення батьків до прав дитини (Н. Шевченко, Л. Пономаренко); історія розвитку прав дітей (Ю. Василькова, Л. Волинець та ін.).

Мета статті. Керуючись вагомими теоретичними надбаннями, у межах цього дослідження можливим видається розкриття змісту соціально-правового концепту в контексті розвитку ідеї «дитиноцентризму» як особистісно зорієнтованої соціальної моделі.

Загалом, під процедурою захисту прав дитини розуміють такий різновид професійної діяльності, що спрямований на надання допомоги дитині у процесі її соціалізації, засвоєння нею соціокультурного досвіду на основі тієї чинної законодавчої бази, що діє на поточний момент у державі.

Зауважимо, така діяльність, по-перше, є завжди адресно спрямованою на конкретну дитину, на вирішення її індивідуальних потреб, що виникають у процесі інтеграції дитини у суспільство; по-друге, є локальною, адже обмежується тим часовим відрізком, протягом якого вирішується завдання із вивчення дитини, її оточення, складання та реалізації індивідуальної програми правової допомоги.

При цьому специфіка й основна спрямованість соціально-правового захисту дитинства полягає в послабленні для дітей негативних наслідків тих процесів, що відбуваються в суспільстві, а також у створенні умов для реалізації інтересів і життєво важливих потреб дітей завдяки видозмінам і створенню нових соціальних інститутів.

Розглядаючи соціально-правовий концепт ідеї дитиноцентризму на сучасному етапі його розвитку, вітчизняна дослідниця Ж. Петрочко [4] виділяє такі напрями його реалізації:

– загальноосвітній, у межах якого створюються умови для інтелектуального розвитку особистості, поглиблюються наукові соціальні знання про сфери життєдіяльності та їх суб'єкти, здійснюється підтримка ініціатив з організації дозвілля, програми професійної підготовки, розвитку та захисту тощо;

– виховно-профілактичний, що ґрунтується на виявленні несприятливих психолого-педагогічних факторів соціального розвитку дитини та здійсненні організаційно-педагогічних заходів зі створення виховного середовища за місцем проживання; відбувається включення різних соціальних інститутів у процес виховання, надання соціально-педагогічної допомоги дітям із сімей груп ризику;

– охоронний, який передбачає соціально-педагогічну охорону і захист дітей і неповнолітніх із відхиленням у поведінці; таких, що постраждали від жорстокості, насильства; таких, що повернулись із місць позбавлення волі; створення консультативних юридичних пунктів, що забезпечують захист прав та інтересів дитини; соціально-правова і психолого-педагогічна підтримка дітей з проблемних родин, формування правового ставлення до своїх батьківських функцій та ін.

Спираючись на напрацювання відомих науковців, зокрема Т. Алексєнко, А. Капської, А. Рижанова, С. Савченко, С. Харченко та ін., зауважимо, що загалом суб'єкт надання допомоги, що стосується прав дитини, має вирішувати питання, які можна розбити на три групи:

1) пов'язані з фізичною, статевою культурою (розвиток фізичних здібностей і потенцій, укріплення здоров'я, засвоєння знань про анатомо-фізіологічну будову власного тіла, формування адекватних уявлень про культуру статі та культуру взаємодії із представниками протилежної статі);

2) пов'язані із засвоєнням соціокультурних цінностей (усвідомлення і розвиток власних емоційних, інтелектуальних та інших здібностей та вмінь, формування життєвих цілей та установок, прийняття та осмислення традицій і цінностей суспільного життя);

3) пов'язані із соціопсихологічним становленням особистості (проблеми самопізнання та самосприйняття, самореалізації та самоствердження в актуальному житті, визначення свого місця і перспектив у ньому; адаптація до різноманітних життєвих умов, встановлення позитивних просоціальних стосунків із власним оточенням, особливо із значущими особами; розвиток розуміння та сприйняття почуттів себе та інших; набуття навичок запобігання, мінімізації соціальних ризиків, вирішення внутрішньо особистісних і міжособистісних конфліктів).

Очевидним є факт, що кожна група проблем пов'язана із додержанням прав дитини. Зокрема, перша група – це право на збереження індивідуальності, на здоровий розвиток. Друга група пов'язана із правами на достатній рівень життя, на вільну освіту, на життя без експлуатації або недбалого ставлення тощо. Третя група – право вільно висловлювати свою думку, зустрічатися із ровесниками для вираження власних поглядів, право на особливе піклування і спеціальну професійну підготовку та ін.

Таким чином, сутність соціально-педагогічної діяльності із захисту прав дитини полягає у виборі та здійсненні програм за чотирма напрямками.

1. Профілактика порушень прав дитини – діяльність з попередження виникнення таких явищ суспільного життя, які зумовлюють порушення прав та норм людської моралі і виступають у ролі факторів, стимулів формування антигромадської орієнтації індивіда.

Як юридичний термін профілактикою у широкому сенсі називається конкретно складена на відповідному історичному етапі суспільного життя об'єктивно зумовлена система соціально керованої діяльності, що забезпечує науково-теоретичне розроблення і практичну реалізацію заходів, що спрямовані на попередження злочинів та злочинності [6, с. 182].

Відома дослідниця В. Оржеховська [3] дає визначення поняття «педагогічна профілактика» як діяльності, що спрямована на вдосконалення способу життя школярів із використанням надбань суспільства. Педагогічна діяльність залежно від вибору об'єкта впливу, змісту професійної роботи містить у собі деякі загальносоціальні, спеціальні та індивідуальні аспекти соціальної профілактики.

Отже, під соціальною профілактикою можемо розуміти діяльність з попередження соціальної проблеми, соціального відхилення чи утримання їх на соціально прийнятному рівні шляхом усунення або нейтралізації причин, що їх породжують.

Зауважимо, що як і соціальна профілактика, педагогічна спрямована проти таких явищ суспільного життя, які визначають порушення прав та норм людської моралі і виступають у ролі факторів, стимулів формування антигромадської орієнтації індивіда. Як відомо, така профілактика має тріступеневий характер:

– первинна, або переважно соціальна, профілактика спрямована на збереження і розвиток умов, що сприяють збереженню життєвого стандарту життя дитини, та попередження негативного впливу факторів соціального і природного середовища;

– під час вторинної (ранньої) профілактики вирішуються завдання якомога раннього виявлення негативних змін у поведінці дитини та попередження їх розвитку. Така діяльність ґрунтується на результатах діагностики різноманітних аспектів життєдіяльності дитини і є індивідуальною в плані корекції системи дитячого життєзабезпечення і життєдіяльності. Сюди треба віднести і діяльність із запобігання можливих порушень соціальних механізмів моральної регуляції поведінки;

– третинна, або цілеспрямована, профілактика є сукупністю заходів, спрямованих на попередження переходу відхилень у поведінці дитини в більш важку стадію. Цей етап також носить індивідуальний характер, оскільки вимагає виявлення та усунення конкретних недоліків сімейного, шкільного та суспільного виховання, а також цілеспрямованої роботи з дітьми, які мають відхилення у поведінці від моральних та правових норм, для уникнення несприятливих наслідків такої поведінки [8, с. 202].

Як визнає В. Оржеховська, заклади освіти (школа, зокрема), враховуючи сучасну соціальну ситуацію, а також тенденції розвитку суспільства та можливості і результати власної роботи з конкретизації соціальних завдань виховання, мають посилювати аспект захисту й охорони прав дитини. Педагогічна профілактика як компонент системи виховної роботи актуалізує мету виховання – забезпечення набуття учнями особистого досвіду реалізації прав і виконання обов'язків у моральних і правових взаєминах; попередження ситуації їх соціальної дезадаптації [3].

Відтак психологічний аспект такої профілактичної діяльності полягає, на думку вченої, в діалектичній єдності її структури: саме діяльності (дій, операцій) і змісту (мотивів, мети і умов), тобто у впливі діяльності на формування особистості.

2. Адаптація дитини до існування у власному правовому середовищі – система соціально-педагогічних заходів, які спрямовуються на пристосовування дитини та її оточуючих до існування у власному правовому середовищі. Засобом адаптації є прийняття учасниками соціуму його норм та цінностей, що склалися у середовищі соціальної взаємодії, а також характерних форм діяльності [4, с. 189].

Відомо, що вже в дошкільному віці закладаються основи соціальних навичок взаємодій з іншими людьми на основі моральних норм. На досоціальній стадії розвитку соціального інтелекту дитина не розрізняє внутрішні психологічні та зовнішні фізичні ознаки поведінки людини. До кінця дошкільного віку мотиви вчинків, почуття та емоції інших людей і власні набувають певного значення, дитина виділяє їх у певну реальність. Перша стадія диференціювання внутрішнього та зовнішнього світу переходить у наступну, для якої характерним є узгодження різних точок зору, намірів, вчинків. Дитина стає здатною порівняти власну та партнерську позиції. Складаються механізми моральної поведінки, які є підвалинами навичок правової поведінки.

Спираючись на результати досліджень Е. Рогова [5, с. 215], підкреслимо, що важливим складником соціального досвіду дитини є здатність обирати адекватні альтернативи поведінки, уміння включатись у спільну з дорослими та ровесниками діяльність, вміння співчувати та надавати допомогу, приймати її від інших; вміння орієнтуватись у ситуаціях, взаємодії, у нових умовах, відчувати своє місце в товаристві інших людей, розуміти різний характер ставлення до себе оточуючих. Позитивна «Я-концепція» передбачає довіру до себе, тобто почуття впевненості в адекватній до ситуації поведінці, відповідальність за власний моральний вибір, передбачення наслідків власних вчинків.

У дошкільний період життя дитини формуються і основи її соціальної компетентності. Соціально компетентна дитина здатна до самовизначення у взаєминах з іншими людьми та вирішення ситуацій моральної

поведінки, яка потім має ґрунтуватись на правовій основі. Для формування такої позиції дитині необхідне позитивне сприйняття себе та інших, оптимістичне світосприйняття. Формування соціального досвіду старших дошкільників включає розвиток свідомого ставлення до своїх прав та обов'язків, інтересу до нової соціальної інформації, бажання співпрацювати з іншими членами суспільства на засадах моральних цінностей. Чим багатшим на такі цінності стає досвід дитини, тим більш значнішого авторитету набувають дорослі, які, на думку дитини, відповідають моральним критеріям.

Так, наприклад, Е. Рогов [5, с. 421] вважає, що соціальну адаптацію слід розглядати як завершальний, підсумковий етап адаптації людини до умов соціокультурного та природного середовища в цілому, який поєднує у собі в діалектично-логічному вигляді попередні рівні біологічної та психологічної адаптації. Виходячи із зазначеного, соціальна адаптація є процесом специфічної адаптивної діяльності, зумовленої змінами соціальної діяльності і спрямованої на оптимізацію взаємодії людини з оточуючим соціальним середовищем у відповідь на появу в ньому новизни. Структура цієї діяльності включає в себе оцінку характеру та значущості змін, а також здійснення на цій основі необхідної корекції поведінки особистості та перетворення навколишнього середовища.

Свою чергою Ф. Березін розглядає адаптацію як систему, що являє собою універсальну схему адаптивної діяльності, яка реалізується на будь-якому функціональному рівні, від біологічного до соціального [1, с. 87].

Зауважимо, що визначаючи загальні закономірності розвитку психіки людини, відомі фахівці у галузі психологічної науки, зокрема Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, довели, що адаптивна поведінка людини зумовлена не тільки суб'єктивними психологічними, а й соціально-психологічними та соціальними факторами. Адаптація в соціумі є засвоєнням особистістю соціального досвіду суспільства в цілому і досвіду конкретного середовища, до якого людина належить.

Отже, показником успішної адаптації дитини до власного правового середовища будуть високий соціальний статус індивіда в її рамках та його психологічне задоволення існуванням у такому середовищі.

3. Корекція правового становища дитини – стратегія дій, яка обирається соціальним педагогом для виправлення правової ситуації, що склалася навколо певної дитини і погрожує порушенням її прав. Необхідність у діях, пов'язаних із захистом прав дитини, може виникнути або виявитись у результаті:

- безпосередньої заяви дитини з приводу порушення її прав;
- заяви батьків дитини про порушення прав їхньої дитини;
- порушення будь-яких прав, що призвели до погіршення умов розвитку дитини чи виникненню труднощів у виконанні батьками обов'язків щодо виховання дитини;
- у результаті виявлення соціальним педагогом, психологом під час діагностичних досліджень наявності негативного впливу мікросоціуму дитини;
- заяви не менш ніж двох осіб, що стали свідками порушення прав дитини (у кожному вищезазначеному випадку соціальний педагог має сам або за допомогою правоохоронних органів встановити справжність фактів, викладених у заяві, та сформулювати попередню проблему дитини) [4].

4. Реабілітація правового середовища дитини – комплекс юридичних, педагогічних та соціально-економічних заходів, спрямованих на відновлення порушених прав дитини.

Соціальна реабілітація є процесом відновлення здатності дитини до життєдіяльності у соціальному середовищі, а також відновлення самого соціуму та умов життєдіяльності особистості, які були обмежені або порушені з будь-яких причин.

Під соціально-педагогічною реабілітацією розуміють систему заходів виховного характеру, спрямованих на формування особистісних якостей дитини, що є значущими для неї; на законні життєві позиції дитини, які сприяють інтеграції дитини у суспільство; на оволодіння необхідними вміннями та навичками самообслуговування, позитивними соціальними ролями, правилами поведінки в суспільстві; на отримання необхідної освіти.

Як правило, зауважує Ж. Петрочко [4], соціально-педагогічна реабілітація має реалізовуватись у спеціальних закладах (реабілітаційних центрах). Завданнями таких закладів є профілактика безнаглядності, бродяжництва дезадаптованих дітей; медико-психологічна допомога дітям, які потрапили з провини батьків або у зв'язку із екстремальною ситуацією (зокрема, фізичного та психологічного насилля, небезпечних умов проживання тощо) в скрутну життєву ситуацію; формування позитивного досвіду соціальної поведінки, навичок спілкування та взаємодії з оточуючими; виконання опікунських та піклувальних функцій; сприяння у поверненні в сім'ю; забезпечення можливості отримання освіти, нормального розвитку; піклування про подальший професійний та побутовий устрій.

Висновки. На підставі вищевикладеного можемо говорити про те, що соціально-педагогічна діяльність із захисту прав дитини є, по-перше, комплексом дій спеціально підготовленого у галузі дитячого законодавства спеціаліста; по-друге, процедурною методикою захисту прав дитини і навчання цього процесу фахівця, про необхідність підготовки якого доводять наявні актуальні проблеми дитинства в Україні.

Використана література:

1. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. – Ленинград: Наука, 1988. – 267 с.
2. Конвенція ООН про права дитини [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.just.gov.ua/data/Konvencija_OON_pro_prava_ditini.pdf.
3. Оржеховська В. М. Превентивна педагогіка: [науково-методичний посібник] / В. М. Оржеховська, О. І. Пилипенко; [АПНУ. Інститут проблем виховання]. – Ізмаїл: СМІЛ, 2006. – 283 с.
4. Петрович Ж. В. Дитина в складних життєвих обставинах: соціально-педагогічне забезпечення прав: монографія / Ж. В. Петрович. – Рівне: Видавець О. Зень, 2010. – 368 с.
5. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: [учеб. пособие] / Е. И. Рогов. – Москва: Владос, 1996. – 529 с.
6. Словник основних термінів і понять з превентивного виховання / під заг. ред. Оржеховської В. М. – Тернопіль, 2007. – 200 с.
7. Цивільний процесуальний кодекс України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1618-15>
8. Шахрай В. М. Технології соціальної роботи: [навчальний посібник] / В. М. Шахрай. – Київ: Центр навчальної літератури, 2006. – 464 с.

References:

1. Berezyn F. B. Psykhycheskaia i psykhyfyzjyolohycheskaia adaptatsyia cheloveka / F. B. Berezyn. – Leningrad: Nauka, 1988. – 267 s. [in Russian].
2. Konvencija OON pro prava dytyny [Elektronnyi resurs]. – Mode of access : https://www.just.gov.ua/data/Konvencija_OON_pro_prava_ditini.pdf [in Ukrainian].
3. Orzhekhovska V. M. Preventyvna pedahohika: [Naukovo-metodychni posibnyk] / V. M. Orzhekhovska, O. I. Pylypenko; [APNU. Instytut problem vykhovannia]. – Izmail: SMYL, 2006. – 283 s. [in Ukrainian].
4. Petrochko Zh. V. Dytna v skladnykh zhyttievkykh obstavynakh: sotsialno-pedahohichne zabezpechennia prav: monohrafiia / Zh. V. Petrochko. – Rivne: Vydavets O. Zen, 2010. – 368 s. [in Ukrainian].
5. Rohov E. Y. Nastolnaia knyha praktycheskoho psykholoha v obrazovanny: ucheb. posobyie / E. Y. Rohov. – Moskva: Vlados, 1996. – 529 s. [in Russian].
6. Slovyk osnovnykh terminiv i poniat z preventyvnoho vykhovannia / pid zah. red. Orzhekhovskoi V. M. – Ternopil, 2007. – 200 s. [in Ukrainian].
7. Tsyvilnyi protsesualnyi kodeks Ukrainy [Elektronnyi resurs]. – Mode of access : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1618-15> [in Ukrainian].
8. Shakhrai V. M. Tekhnolohii sotsialnoi roboty. [Navchalnyi posibnyk] / V. M. Shakhrai. – K.: Tsentr navchalnoi literatury, 2006. – 464 s. [in Ukrainian].

Кирилюк А. В., Полянничко А. О. Социально-правовой концепт идеи «детоцентризма»

Исследование посвящено раскрытию содержания социально-правового концепта в контексте развития идеи «детоцентризма» как личностно ориентированной социальной модели, в основе которой – задание как можно больше приблизить становление и развитие личности каждого ребенка к ее сущности, естественным способностям и будущим жизненным траекториям. Определены направления реализации социально-правового концепта идеи «детоцентризма» на современном этапе его развития, в частности общеобразовательный, воспитательно-профилактический, охранительный. Особое внимание авторов уделено освещению содержания социально-педагогической деятельности по защите прав ребенка, которая заключается в выборе и осуществлении субъектами защиты программ за четырьмя направлениями: профилактика нарушений прав ребенка, адаптация ребенка к существованию в собственной правовой среде, коррекция и реабилитация правового положения.

Ключевые слова: *детоцентризм, социально-правовой концепт, профилактика, адаптация, реабилитация, коррекция.*

Kyryliuk A. V., Polianychko A. O. Social legal concept of a “child-centrism” idea

The article is devoted to opening a social legal concept in the context of the development a “child-centrism” idea as a personality oriented social model, in basis of that – a task to bring maximally nearer the process of a personality formation and development of each child to its essence, specific abilities and future life trajectories. The authors stress that such understanding of “child-centrism” in essence correlates. Directions of the realization of social legal concept of a “child-centrism” idea on the modern stage of it development are described in the article, in particular general educative, upbringing prophylactic, protective. Much attention is given to the content of social-pedagogical activity on the protection of children rights, which consists in a choice and realization the programs by subjects of protection. Authors describe following four directions: the prevention of violations of children rights, the adaptation of child to existence in an own legal environment, the correction and rehabilitation of children legal position.

Key words: *child-centrism, social legal concept, preventive measures, adaptation, rehabilitation, correction.*

УДК 378.14

Кир'ян Т. І.

РОЗВИТОК ЛЕКЦІЙНОЇ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ МЕДИЧНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

У статті аналізується розвиток лекційної форми організації навчання в медичних ВНЗ України наприкінці ХХ – початку ХХІ століття. Виявлено, що лекція залишається однією з основних форм, в яких здійснюється навчання. Традиційний спосіб лекційного навчання поєднується в зазначений період з пошуком і впровадженням інноваційних варіантів проведення лекцій. Аналіз інноваційних варіантів виявив серед них заняття з інтерактивними елементами, застосування мультимедійних засобів навчання, дистанційне читання лекцій, залучення ресурсів Інтернету. Зроблено загальний висновок про засоби вдосконалення лекційної форми організації навчання в медичних ВНЗ, якими є впровадження в освітній процес нової техніки, насамперед інформаційної, наближення навчання до професійної діяльності майбутніх медиків, збільшення інформаційної насиченості навчального процесу.

Ключові слова: вища медична освіта, форми організації навчання, лекція, традиційна форма, інноваційна форма, інтерактивне навчання, мультимедійні засоби навчання, період кінця ХХ – початку ХХІ століття.

Одним із найважливіших компонентів навчального процесу в закладах вищої освіти є форми його організації. Відповідність цих форм суспільним запитам, цивілізаційним завданням, економічним, політичним, культурним умовам є показником рівня освіти, притаманного певному суспільству в ту чи іншу епоху. Історичний розвиток системи вищої освіти можна простежити через удосконалення форм організації навчання. Вища медична освіта України в цьому сенсі є виразником загальних освітніх тенденцій. Період кінця ХХ – початку ХХІ століть виділяється як особлива епоха в розвитку вищої освіти України, коли вона адаптується до сучасного світового освітнього середовища. Це цілком стосується закладів медичної освіти України, які через специфіку своєї галузі завжди були й залишаються чутливими до новітніх тенденцій у розвитку суспільства, науки, технологій. Характеристика сучасного історичного етапу розвитку вищої медичної освіти в Україні суттєво доповнюється виявленням прогресивних зрушень у формах організації навчання, серед яких одну з головних позицій посідає лекційна форма. Аналіз цього процесу є нагальним завданням історично-педагогічної науки.

Загалом, формам організації навчання у вищій школі України, і зокрема у формі лекції, в галузі медичної освіти приділяється достатня і така, що не зменшується з часом, дослідницька увага в педагогічній літературі. Загальні роботи з педагогіки, а також з педагогіки медичної освіти містять розділи присвячені цій темі. Треба відзначити роботу С. Д. Максименка й М. М. Філоненко [1], де поданий детальний аналіз і класифікація форм організації навчального процесу в медичних ВНЗ, зокрема лекційної. Такий опис є надзвичайно корисним як основа для аналізу фактичного матеріалу щодо лекційної форми організації навчального процесу. Значна кількість статей, в яких відображено досвід розроблення і впровадження конкретних форм лекційних занять у медичних навчальних закладах України міститься у фахових періодичних виданнях «Медична освіта», «Вісник вищої медичної освіти» та ін. Певний матеріал такого змісту можна знайти у збірках, присвячених інноваційним освітнім технологіям у галузі медичної освіти [2]. Відображується багатоманітний і змістовний досвід освітньої діяльності, виявляються переваги й недоліки певних форм організації навчального процесу, проблеми й перспективи їх розвитку. Водночас слід відзначити, що результати проведених у педагогіці досліджень мають або суто теоретичний, або конкретно-прикладний характер. Можна говорити про відсутність історичного огляду форм навчання взагалі й лекційної форми зокрема в медичній освіті сучасного періоду. Такий огляд мав би підсумувати загальні тенденції у змінах і перебудові форм організації навчання зазначеного періоду в Україні.

Метою статті є виявлення тенденцій і напрямів удосконалення лекційної форми організації навчального процесу в галузі вищої медичної освіти України в період кінця ХХ – початку ХХІ століть на основі аналізу фактів впровадження й функціонування як традиційних, так і інноваційних форм організації навчання в медичних ВНЗ.

Навчальний процес у медичних ВНЗ України здійснюється в різних формах. До них належать навчальні аудиторні заняття (лекції, лабораторні, практичні, семінарські заняття, консультації), виконання індивідуальних завдань, самостійна робота студентів, практична підготовка, контрольні заходи. Основною формою організації навчального процесу в медичних ВНЗ традиційно була і залишається лекція. За визначенням С. Д. Максименка й М. М. Філоненко, навчальна лекція є логічно завершеним, науково обґрунтованим, послідовним і систематизованим викладом певного наукового або науково-методичного питання, теми чи розділу навчального предмета, ілюстрованим за необхідності наочністю та демонструванням дослідів [1, с. 127–128].

Традиційна лекція, яка домінувала у медичних ВНЗ України в ХХ столітті, має суто інформаційну, а також теоретичну спрямованість. Вона розрахована на пасивне сприйняття студентами матеріалу, який подається в систематизованій формі й відповідає, як правило, певному розділу підручника. Застосовується

також ілюстративний матеріал у вигляді різноманітної наочності (малюнків, схем, таблиць). Специфікою медичної освіти є демонстрація дослідів, що іноді відбувається в процесі традиційного лекційного заняття. Така форма лекції протягом ХХ століття набула певної завершеності. Удосконалення цієї форми майже цілком залежало від лекторської майстерності викладача. Лекції читав один викладач, закріплений за теоретичним курсом. Одним із суттєвих недоліків цієї класичної форми навчання є те, що вона не долає розриву між теоретичними знаннями й потребами практичного навчання.

Становище змінюється у зв'язку із впровадженням новітніх освітніх технологій, на які почала орієнтуватися медична освіта України в кінці ХХ – на початку ХХІ століть. Загальним орієнтиром вищої освіти стає активізація участі студентів у навчальному процесі. Щодо лекційної форми навчання це означає перехід від монологічного способу викладу матеріалу до певних елементів діалогу. Звертається увага на необхідність взаємодії лектора й слухачів, на інтерактивні засоби навчання.

Педагогічний пошук приводить до появи лекцій-конференцій (за участю студентів-доповідачів), консультативних лекцій (у формі запитань і відповідей з можливою наступною дискусією), лекцій у формі діалогу [3, с. 71]. Дослідниками зафіксовані такі елементи активізації студентів у процесі лекційних занять, як невеликі перерви, під час яких студенти відповідають на тестові запитання, роздані їм у паперовій формі; письмові контрольні роботи за темою після лекції у вигляді домашнього завдання, яке потім підлягає перевірці; короткі комп'ютерні ігри під час лекції для збереження уваги студентів та активного залучення їх до навчального процесу [4, с. 51]. Цікавим є досвід Тернопільського державного медичного університету, де для встановлення зворотного зв'язку зі студентами планується використовувати мобільні сенсорні пульти для бліц-опитування. Електронна система для інтерактивного опитування студентів під час читання лекцій дає змогу підвищити ступінь інтерактивного спілкування під час лекції, презентації або конференції [5, с. 46].

Набагато більші можливості для демонстраційного супроводу теоретичного матеріалу дає використання мультимедійних засобів. Воно уможлиблює не лише розповідь, але й одночасний синхронний показ навчального матеріалу в динаміці й максимально виразному вигляді. Мультимедія визначається як сукупність комп'ютерних технологій, де одночасно використовується кілька інформаційних середовищ: графіка, текст, відео, фотографія, звукові ефекти [6, с. 145].

За наявності відповідного обладнання на лекційних заняттях програмний матеріал часто викладається за допомогою мультимедійних презентацій, в яких інформація подається не лише у вигляді тексту, а і у вигляді фотографій, анімаційних картинок, аудіотекстів, цифрового відео [7, с. 98]. Перевага такого способу донесення інформації до студентів полягає у тому, що сприйняття і засвоєння усного викладу досягає 8–10% від викладеного матеріалу, а зоровий аналізатор уможлиблює сприймати до 90% інформації. Відповідно, студенти краще розуміють матеріал лекції, правильно записують нові малозрозумілі терміни, полегшується процес спілкування викладачів і студентів під час викладу нового навчального матеріалу [6, с. 145]. Показовою для нового етапу розвитку форм організації навчання є думка, висловлена В. О. Куровською: сучасною, насамперед, вважають лекцію, яка включає презентацію [4, с. 50].

Застосування прогресивних інформаційних технологій відкриває небачені раніше перспективи. Зокрема, з'являється можливість дистанційного читання лекцій. Таким способом можна залучати фахівців, які найкраще обізнані з матеріалом цієї теми, що є своєрідною формою академічної мобільності. Стає можливим також проведення відеоконференцій.

У Тернопільському державному медичному університеті для оптимізації навчального процесу розробляються засоби трансляції лекцій у режимі online. Студентам, які пропустили лекцію з поважної причини, надається можливість прослухати лекцію в Інтернеті в будь-який зручний для них час [5, с. 45]. Для дистанційного читання лекцій фахівцями українських та зарубіжних університетів Європи й Америки в університеті планується розробити програму запрошення провідних лекторів для ознайомлення з сучасними досягненнями в різних галузях науки і медицини. Стане можливим паралельне прослуховування і читання лекцій кількома викладачами через системи телекомунікаційного зв'язку із використанням синхронного перекладу [5, с. 46].

Треба звернути увагу, що нові форми лекційних занять не цілком замінюють традиційні. Традиційні лекції й надалі посідають значне місце в навчальному процесі медичних ВНЗ України. Але й у класичних формах організації навчання наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття відбуваються суттєві зміни. Насамперед, зміст лекцій поглиблюється, пристосовується до найновіших досягнень медичної науки. Слід відзначити також більшу взаємодію лекційної форми з практичними заняттями, з клінічною практикою. Виникають і поширюються інтегровані курси лекцій. Величезний обсяг наукової інформації, який постійно збільшується, змушує використовувати більш гнучкі форми підготовки й читання лекцій. Зокрема, до підготовки лекційного заняття залучаються студенти, що певною мірою розвантажують викладача. Так, у Тернопільському державному медичному університеті на web-сторінці кафедри патологічної фізіології розміщені презентації та матеріали для їх підготовки, ознайомившись з якими студент приходить на лекцію підготовленим [5, с. 45].

Висновки. Одним із суттєвих аспектів історичного розвитку системи вищої медичної освіти є вдосконалення форм організації навчання. В Україні наприкінці ХХ – початку ХХІ століть цей процес відбувається під впливом технічного прогресу, розвитку медичної науки й практики, змін у суспільстві, адаптації вищої освіти країни до світового освітнього простору. Основною формою навчальної діяльності в цей

період залишаються лекції. Водночас відбувається їх насичення новим дидактичним змістом, збільшення їх варіативності. Серед поширених у медичній освіті форм лекцій слід виділити традиційні, які загалом сліду-ють виробленим у попередню епоху зразкам, і такі, що можна віднести до інновацій сучасної епохи. Інноваційні форми лекцій містять заняття з інтерактивними елементами, застосування мультимедійних засобів навчання, дистанційне читання лекцій, залучення ресурсів Інтернету. Загалом, можна стверджувати, що удо-сконалення лекційної форми організації навчання в медичних ВНЗ відбувається через впровадження в освіт-ній процес нової техніки, насамперед інформаційної. Напрямом удосконалення стає наближення навчання до професійної діяльності майбутніх медиків. Збільшується також інформаційна насиченість навчального процесу і водночас удосконалюються способи оброблення інформації.

Використана література:

1. Максименко С. Д. Педагогіка вищої медичної освіти / С. Д. Максименко, М. М. Філоненко. – Київ: Центр учбової літе-ратури, 2014. – 286 с.
2. Впровадження інноваційних технологій в медичну освіту: проблемно-орієнтоване навчання та віртуальні пацієнти / Матеріали Всеукраїнської науково-методичної відеоконференції з міжнародною участю (22 квітня 2015 року, м. Запоріжжя). – Запоріжжя, 2015. – 189 с.
3. Заморський І. І. Значення лекції як вагомого пізнавально-виховуючого фактора у підготовці майбутнього медичного працівника / І. І. Заморський, Т. В. Хмара // Медична освіта. – 2016. – № 1. – С. 70–73.
4. Куровська В. О. Критерії сучасної лекції з фізіології / В. О. Куровська // Медична освіта. – 2016. – № 4. – С. 50–52.
5. Денефіль О. В. Інноваційні методи підходу до оптимізації читання лекцій з патологічної фізіології / О. В. Денефіль, Г. С. Сатурська, Н. Я. Потіха // Медична освіта. – 2013. – № 3. – С. 45–47.
6. Швидкий О. В. Використання інформаційних технологій у навчальному процесі та створення електронного підруч-ника / О. В. Швидкий, О. А. Хадикіна, В. С. Малиновська // Медична освіта. – 2012. – № 4. – С. 144–147.
7. Гузева В. В. Використання інформаційно-комунікативних технологій навчання при викладанні фармацевтичної хімії / В. В. Гузева, І. В. Кійко // Якість вищої освіти: сучасний стан та шляхи забезпечення: Матеріали Всеукраїн-ської науково-методичної інтернет-конференції 17–18 квітня 2017 р. – Харків: Коледж Національного фармацевтичного університету, 2017. – С. 98–100.

References:

1. Maksimenko S. D. (2014) *Pedagogika vyshchoi medychnoi osvity* [Pedagogy of higher medical education]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. 286 s. [in Ukrainian]
2. (2015) *Vprovadzhennia innovatsiinykh tehnologii v medychnu osvitu: problemno-orientovane navchannia ta virtualni patsyenty: Materialy Vseukrainskoi naukovo-metodychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu* (22 kvitnia 2015 roku, m. Zaporizhzhia) [The Implementation of innovative technologies in medical education: problem-oriented learning and virtual patients: materials of the all-Ukrainian scientific and methodical videoconference with international participation]. Zaporizhzhia. 189 s. [in Ukrainian]
3. Zamorskii I. I. (2016) *Znachennia leksyii yak vagogomo piznavalno-vyhovuiuchogo faktoru u pidgotovtsi maibutniogo medychnogo pratsivnyka* [The significance of the lecture as an important cognitive and educational factor in the training of the future healthcare worker]. *Medychna osvita* (Medical Education), № 1, s.70–73. [in Ukrainian]
4. Kurovska V. O. (2016) *Kryterii suchasnoi leksyii z fiziologii* [Criteria for a modern lecture on physiology]. *Medychna osvita* (Medical Education), № 4, s. 50–52. [in Ukrainian]
5. Denefil O. V., Satsurska G. S., Potiha N. Ya. (2013) *Innovatsiini metody pidhodu do optymizatsii chytannia leksyii z patologichnoi fiziologii* [Innovative approaches to the optimization of reading lectures on pathological physiology]. *Medychna osvita* (Medical Education), № 3, s. 45–47. [in Ukrainian]
6. Shvydkyi O. V., Khadykina O. A., Malynovska V. S. (2012) *Vykorystannia informatsiinykh tehnologii u navchalnomu protsesi ta stvorennia elektronnoho pidruchnyka* [The use of information technology in the learning process and the creation of an electronic textbook] *Medychna osvita* (Medical Education), № 4, s.144–147. [in Ukrainian]
7. Guzjeva V. V., Kiiko I. V. (2017) *Vykorystannia informatsiino-komunikatyvnykh tehnologii navchannia pry vykladanni farmatsevychnoi khimii* [The use of information and communication technologies in teaching pharmaceutical chemistry]. *Yakist vyshchoi osvity: suchasnyi stan ta shliahy zabezpechennia: Materialy Vseukrainskoi naukovo-metodychnoi internet-konferentsii 17–18 kvitnia 2017 r.* [The quality of higher education: the current state and ways of providing: materials of the all-Ukrainian scientific and methodical Internet conference]. Kharkiv: Koledzh Natsionalnogo farmatsevychnogo universitetu. S. 98–100. [in Ukrainian]

Кирьян Т. И. Развитие лекционной формы организации учебного процесса в высшем медицинском образовании Украины (конец XX – начало XXI века)

В статье анализируется развитие лекционной формы организации обучения в медицинских вузах Украины в период конца XX – начала XXI века. Выявлено, что лекция остаётся одной из основных форм, в которых осуществляется обучение. Традиционный способ лекционного обучения соединяется в данный период с поиском и внедрением инновационных вариантов проведения лекций. Анализ инновационных вариантов обнаружил среди них занятия с интерактивными элементами, применение мультимедийных способов обучения, дистанционное чтение лекций, привлечение ресурсов Интернета. Сделан общий вывод о средствах усовершенствования лекционной формы организации обучения в медицинских вузах, к которым относятся внедрение в образовательный процесс новой техники, прежде всего информационной, приближение обучения к профессиональной деятельности будущих медиков, увеличение информационной насыщенности учебного процесса.

Ключевые слова: высшее медицинское образование, формы организации обучения, лекция, традиционная форма, инновационная форма, интерактивное обучение, мультимедийные средства обучения, период конца XX – начала XXI века.

Kyryan T. I. The development of lecture form in educational process in the higher medical education of Ukraine (the end of the XX – the beginning of the XXI century)

The development of the lecture organizational form of training in medical universities of Ukraine in the period of the end of the XX – the beginning of the XXI century is analyzed. It is found that the lecture remains one of the main forms in which learning is conducted in medical educational institutions. The traditional way of lecturing is combined in the specified period with the search and introduction of innovative options for conducting lectures. The analysis of innovative variants has revealed among them the implementation of interactive elements, the use of multimedia learning tools, distant lecturing through telecommunication systems, and the use of Internet resources. A general conclusion is made on the means of improving the lecture form of organization of training in medical universities, which include the introduction of new technologies in educational process, first of all informational technologies; making training conditions closer to the professional activity of future physicians; increase in the amount of information processed in educational activities.

Key words: higher medical education, organizational forms of training, lecture, traditional form, innovative form, interactive learning, multimedia learning tools, period of the end of the XX – the beginning of the XXI century.

УДК 37(09)(47.52/.54)''185/19''

Клочко О. М.

**ГРОМАДСЬКО-ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА ЯК ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)**

У статті досліджується вплив громадсько-педагогічної думки на розвиток жіночої освіти як окремої освітньої галузі в другій половині ХІХ – на початку ХХ століття. Визначено, що суспільно-громадські процеси, які впливали на жіночу освіту, зокрема демократичні та ліберальні ідеї прогресивної частини суспільства, стали передумовою розбудови жіночої освіти як системи. Встановлено, що громадські діячі, педагоги, просвітителі (В. Белінський, М. Вернадська, К. Венцель, М. Вишнеградський, М. Пирогов, В. Сиповський, К. Ушинський та ін.) були переконані у тому, що жінка має право на поліпшення якості освіти. Передові погляди щодо жіночої освіти, завдяки чому жінка могла б реалізувати себе не лише як дружина та матір, а й як активний член суспільства, віддзеркалювали рівень розвитку суспільства та стан соціальної політики та культури в державі.

Ключові слова: передумова розвитку, громадсько-педагогічна думка, жіноча освіта, ліберальні та демократичні ідеї, призначення жінки.

Ефективність процесів реформування системи освіти в нашій державі багато в чому залежить від використання історичних здобутків, що спираються на національний та регіональний педагогічний досвід, зокрема в питанні розвитку жіночої освіти другої половини ХІХ – початку ХХ століття.

На актуальність вивчення зазначеної проблеми вказує факт, що жіноча освіта досліджуваного періоду є предметом наукового пошуку вітчизняних учених (О. Аніщенко, В. Вірченко, В. Добровольська, К. Кобченко, Л. Єршова, Л. Прийменко, М. Рижкова, Т. Сухенко, Т. Тронько, Т. Шушара). Дослідження науковців суттєво розширюють наші уявлення про освіту жінок у межах суспільно-політичних, соціальних і культурних змін, які мали місце в різних регіонах України, що входили до складу Російської імперії.

Уважний аналіз історико-педагогічних праць, в яких вивчались різні аспекти розвитку жіночої освіти другої половини ХІХ – початку ХХ століття, показує, що більшість науковців визначали основні передумови та чинники, що впливали на розбудову жіночої освіти цього періоду, розкриваючи тим самим взаємовплив економічних, демократичних, суспільно-громадських та освітніх процесів у суспільстві.

Розглянемо передумови розвитку жіночої освіти в досліджуваній період, на які вказують учені. Так, більшість дослідників серед основних передумов виділяє економічний розвиток (В. Добровольська, Л. Клевака, Ю. Лопатенко, М. Рижкова, Т. Сухенко, Т. Шушара), демократизацію суспільства (В. Добровольська, Л. Прийменко, М. Рижкова), соціокультурну (О. Бабіна, Л. Клевака), педагогічну (О. Бабіна, Л. Прийменко), психолого-педагогічну (Ю. Лопатенко), соціально-педагогічну (Л. Клевака), гендерну (Ю. Лопатенко), організаційну (О. Бабіна) передумови, меценатство (М. Рижкова).

Отже, нині дослідниками історії жіночої освіти другої половини ХІХ – початку ХХ століття визначені основні передумови, що мали вплив на її розвиток. Враховуючи, що науковці висвітлювали різні аспекти жіночої освіти (середня жіноча освіта, професійна жіноча освіта, гімназійна освіта, діяльність уряду в галузі жіночої освіти, регіональна специфіка тощо) ними визначались і різні передумови її розвитку.

Мета статті. На наш погляд, окремого висвітлення заслуговує питання впливу громадсько-педагогічної думки на розвиток жіночої освіти в досліджуваній період, оскільки суспільно-громадські процеси, які впливали на жіночу освіту, віддзеркалювали загальний рівень розвитку суспільства.

Вважаємо, що певна демократизація та лібералізація суспільного життя в 60-ті роки ХІХ ст. призвела до піднесення суспільно-громадського руху, представниками якого були відомі громадські діячі, педагоги, прогресивна частина інтелігенції, які долучились до жвавого обговорення проблем жіночої освіти.

У визначенні громадсько-педагогічної думки як передумови розбудови жіночої освіти нами було враховано тлумачення «громадсько-педагогічний рух», запропоноване професором М. Левківським [6, с. 127], який визначає його як «перетворення в сфері освіти, які б сприяли приведенню школи у відповідність із потребами суспільного розвитку: створення масової народної школи, зокрема й для жінок, <...> розвиток педагогічної публіцистики і педагогічних журналів; відкриття громадських та приватних шкіл різних типів...», а представниками громадсько-педагогічної думки називає М. Пирогова, К. Ушинського, В. Белінського, Д. Писарева та ін. [6, с. 121–122].

Зважаючи на наявні науково-дослідницькі джерела, зупинимось на тих аспектах діяльності громадських діячів, які стосувались проблеми розвитку жіночої освіти. Прогресивна частина суспільства брала активну участь у публічному дискусії й обговоренні проблем жіночої освіти та її невідповідності реаліям життя. У своїх публіцистичних творах, на сторінках періодичних видань В. Белінський, М. Вернадська, М. Пирогов, Д. Писарев, В. Сиповський, К. Ушинський та ін. висловлювали своє критичне ставлення до проблеми призначення жінки в суспільстві, її ролі в сім'ї, реформування системи освіти та виховання жінок.

Розглянемо докладніше точку зору відомих діячів на призначення жінки в суспільстві. Одним із перших громадських діячів, що звернув увагу на цю проблему, був В. Белінський, який виклав свої міркування в критичних творах: «Детские сказки дедушки Ирины», «Сочинения Платона. Переведенные с греческого и объясненные профессором Санкт-Петербургской духовной академии Карповым. Часть 2-я», «Сочинения Александра Пушкина». Відомий літературознавець висловлює думку про неприпустимість становища, в якому жінка повністю залежна від чоловіка та не має змоги «обрати свою дорогу в житті» [1, с. 70]. В. Белінський захоплюється стародавніми часами, де жінки «були героїнями своїх обов'язків, і будучи дружинами та матерями вмівали бути й громадянками своєї держави» [1, с. 124].

Критик виступав проти утилітарного погляду на роль жінки в сім'ї, наголошуючи на неприпустимості «комерційного» погляду чоловіка на жінку. В «Сочинениях Александра Пушкина» автор зазначає: «вона (жінка – прим. О. Клочко) для Вас (чоловіків – прим. О. Клочко) – капітал з відсотками, будинок з прибутком, а якщо не так, то кухарка, прачка, ключниця, нянька...» [1, с. 192]. Жінку, яка тільки й вміє любити свого чоловіка та дитину, а більше ні про що не має уявлення та нічого не прагне більшого, В. Белінський вважає «жалкою та негідною» [1, с. 137].

Відповідальність за таке становище літератор покладає саме на суспільство, висміюючи наявну систему виховання жінок, завдяки якій із дівчини вирощували не людину, а наречену. Оскільки з самого дитинства дівчинку готують до виконання ролі дружини, в неї немає іншої мети, як заміжжя, навіть до глибокої старості ця «*idée fixe*» не полишає жінку, а в разі її нереалізації, те ж саме суспільство піддає критиці та осуду жінку, яка не виконала своє призначення [1, с. 189–190].

Російський публіцист Д. Писарев також торкається проблемного «жіночого питання» в своїх працях «Женские типы в романах и повестях Писемского, Тургенева и Гончарова» та «Мысли Фирхова о воспитании женщин», «Значение матери в юношеском воспитании» та зазначає, що жінка в суспільстві має бути діяльним та корисним членом, отже, вона мусить вчитися та трудитися. Наразі жінка в суспільстві є стражденною та невольною, і наявне сімейне виховання лише принижує жінку, яку він хотів би бачити «вільною духом» [9, с. 46]. Він звертає увагу на те, що для гідного виконання своїх зобов'язань перед дитиною, крім материнських почуттів, необхідні й теоретичні знання, розумовий розвиток, чого неможливо досягнути без належної освіти, а потребу серйозної та широкої жіночої освіти він називав нагальною [9, с. 26].

Відзначимо, що видатні педагоги того часу долучались до обговорення проблем жіночої освіти. Так, відомий лікар та педагог М. Пирогов також розглядав проблему жіночої освіти через призначення жінки в суспільстві. Він піддає критиці думку про зумовлену фізіологічно зверхність чоловічої статі, яка принижує жінку (як приклад, він наводить хибне твердження, що начебто мозок жінки меншого об'єму, ніж чоловічий) [11, с. 738].

Відзначимо, що у творі «Вопросы жизни» М. Пирогов, допускаючи емансипацію у вихованні жінки, був проти її поширення в суспільному житті [11, с. 70], а отже, його прогресивні погляди не були послідовними, оскільки не стосувались самої проблеми становища жінки в суспільстві. Педагога не задовольняла наявна система жіночої освіти, яку він називав безглуздою та застарілою [11, с. 718]. Виховання, за його твердженням, робить із жінки ляльку, створену на показ, а мало б забезпечувати ранній розвиток мислення та волі, які їй необхідні такою ж мірою, що й чоловікові [11, с. 70]. На його думку, жіноча освіта потребувала змін, завдяки яким жінка змогла б зайняти належне місце в суспільстві, яке відповідало б її людській гідності та розумовим здібностям [11, с. 718].

Найбільш докладно висловив свої міркування щодо проблем жіночої освіти видатний педагог К. Ушинський. Дослідники, що вивчали його діяльність, зокрема Е. Днепров, зазначають, що педагог послідовно відстоював рівноправність жінки з чоловіком в усіх сферах суспільного життя [5, с. 208]. Педагог піддавав критиці західні підходи до жіночого навчання, що ґрунтувались на розумінні призначення жінки («німецько-господарський» підхід націлений на виховання жінки гарною господинею та матір'ю; метою «французько-галантерейного» підходу було зробити з жінки прикрасу суспільства) [5, с. 210]. Він виступав проти обмеження прав жінок на освіту і проти заборони жінкам займатись педагогічною діяльністю.

Власні міркування щодо проблем жіночої освіти громадський діяч висловлював у творах («Про народність у громадському вихованні»). Автор зазначає, що повноцінною може бути школа, в якій працюють вчителями представники обох статей. Педагог визнав «позитивним» досвід жіночої освіти в Америці: «взагалі жіноче виховання значно мужніше в Америці, ніж де-небудь в Європі, і жінки рано починають користуватися тією свободою, яка скрізь була б визнана небезпечною для їх моральності, але в Америці дала тільки добрі наслідки <...> американці не хочуть готувати зі своїх дочок істот чарівних для ловіння чоловіків і для успіхів у світі, що купуються часто ціною моральності <...> хочуть, щоб виховання жінки робило її істотою самостійною і давало їй можливість з власного переконання йти прямим шляхом до життя» [12, с. 70].

Російський педагог та психолог П. Каптерев стверджував, що матір проводить незрівнянно більше часу зі своїми дітьми, ніж батько, і якщо вона цікавиться суспільними та державними проблемами, то виховає свою дитину справжнім громадянином, якщо ж її, окрім дрібних побутових справ, нічого не турбує, дитина матиме суттєвий недолік в освіті. Отже, на його думку, освіта жінки має бути «серйозною» і включати в себе розуміння суспільного розвитку, його завдань, мети [7, с. 239–240].

Питання впливу жінки на родину, відповідно до цього її належна освіта, стали об'єктом обговорення на сторінках публіцистичних, періодичних видань та привернули увагу широких кіл громадськості.

У цьому контексті доречним буде привести міркування М. Огарьова та О. Герцена про розумову рівність чоловіка та жінки в шлюбі як запоруку щасливого шлюбу («Вопросы семейного воспитания и женского образования»). Вартим уваги є порівняння, зроблене публіцистами про обмежену в розвитку жінку, яка схожа на біблійну Далілу, що забирає силу у свого чоловіка Самсона [4, с. 272–274].

Ще більш красномовно А. Герцен іронізує у часописі «Отечественные записки» про неприродність заняття жінки ембріологією, оскільки жінка втрачає «християнську стыдливость». Автор говорить, що жінка може бути не лише «матерью-самкой», але вона здатна набути «человеческого значения», і заборона на навчання жінки, або її обмеженість та вибірковість, неприпустима [4, с. 281–282].

На шпальтах преси, в літературних виданнях відкрито вказувалось на неспроможність пануючої на той час закритої, станової системи навчання надати жінці належну освіту, що породжувала покірних, безпомічних та безправних істот. На переконання педагога М. Вишнеградського, що є засновником жіночих гімназій в Росії, вказує дослідниця В. Лапчинська і зазначає, що, на його думку, жіноча освіта мала бути безстановою та відкритою, а спільне навчання дівчат різних соціальних станів буде лише корисним [8, с. 112–124].

Уважне вивчення періодичної літератури другої половини XIX ст. – початку XX ст. доводить, що обговорення проблем жіночої освіти і виховання набуло актуального значення у громадському житті і знайшло відображення в часописах, зокрема в журналі «Женское образование», що був заснований педагогом В. Сиповським, який відстоював необхідність вищої жіночої освіти. У своїх публіцистичних статтях, зокрема «Образование и школа», «Чему и как учить», автор зазначає, що зрівняння якості чоловічої і жіночого навчання було вимогою самого життя. Він вважав, що педагогіка є саме тим полем діяльності для жінок, де вони можуть проявити себе повною мірою, це природне їх покликання. Автор стверджує, що жінці просто відкрили двері до вищої освіти і їй нічого не залишалося, як шукати шлях до знань серед хибних теорій та неякісної літератури. Поява так званих «емансипованих» жінок була наслідком того, що жінці не пішли назустріч у її природному бажанні та законному пориванні до здобуття знань [10, с. 288].

Варта окремої уваги прогресивна педагогічна концепція, яка була описана в публіцистичному роздумі «Идеальная школа будущего» і мала назву «Будинок вільної дитини» К. Вентцеля, який наполягав на спільному навчанні дівчаток та хлопчиків. Він вважав, що роздільне навчання штучно підкреслювало ставтеву протилежність і пробуджувало ранню чуттєвість, загострюючи передчасну цікавість протилежною статтю [2].

Однією з перших жінок, що долучилася до обговорення проблеми реформування жіночої освіти на сторінках періодичних видань, була М. Вернадська, яка доводила необхідність надання однакових прав на навчання і вільний вибір праці незалежно від статі. Так, у своїй статті «Вільний вибір праці» для журналу «Экономический указатель» вона зазначила: «Не обмежуйте діяльності жінок, не заключайте її силоміць у сімейний круг, не готуйте її виключно для виконання тих чи інших обов'язків, визнайте її людиною...» [3, с. 99]. М. Вернадська підкреслювала, що незалежність жінки може бути забезпечена її самостійною працею, для чого потрібні були належні знання: «Дайте нам такі ж можливості для освіти – і ми в цьому відношенні не залишимо першості чоловікам» [3, с. 101]. Особливого значення має те, що публіцистка виступала проти спеціальної освітньої програми для жіночої статі, оскільки це суттєво відрізняло б здобуті ними знання від системи навчання чоловіків. На її думку, будь-яка різниця у системі виховання мала б негативні наслідки для жінок.

Висновки. Таким чином, представники громадсько-педагогічної думки, яких не задовольняв наявний стан жіночої освіти, на сторінках періодичних видань та у власних публіцистичних творах доводили необхідність змін у системі жіночої освіти, яка до другої половини XIX ст. мала переважно домашній характер. Розвиток суспільства, його певна демократизація та лібералізація сприяли тому, що поступово змінювався статус жінки, яка могла б реалізувати себе не лише як мати та дружина, а й принести користь в інших суспільних галузях, для чого їй необхідна була гідна освіта.

Використана література:

1. Белинский В. Г. Педагогические сочинения [со вступительной статьей Г. А. Фальборка]. – Санкт-Петербург : издательство газеты «Школа и жизнь», 1913 г. – 259 с.
2. Вентцель К. Н. Идеальная школа будущего // Свободное воспитание. – 1908–1909. – № 8. – С. 1–28.
3. Вернадская М. Н. Сочинения. – Москва : Издательский Дом ТОНЧУ, 2007.
4. Герцен А. И., Огарев Н. П. О воспитании и образовании / [сост. В.И. Ширяев] – Москва : Педагогика, 1990. – 368 с.
5. Днепров Э. Д. Ушинский и современность. – Москва, 2008. – 232 с.
6. История педагогіки / За ред. проф. М. В. Левківського, докт. пед. наук О. А. Дубасенюк. – Житомир : Житомирський державний педагогічний університет, 1999. – 336 с.
7. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования. Издание второе. – Петроград : «Книжный склад «Земля», 1915. – 434 с.
8. Лапчинская В. Н. А. Вышнеградский и его роль в развитии женского образования в России (1827–1872) // Советская педагогика. 1962. – № 11. – С. 112–124.
9. Писарев Д. И. Избранные педагогические сочинения. – Москва : Педагогика, 1984. – 367 с.
10. Сиповский В. Д. Избранные педагогические сочинения / С портр. авт., с предисл. проф. В. В. Сиповского и с литературно-биограф. очерком [«В. Д. Сиповский»], // сост. Н. Л. Леонтьевой – Санкт-Петербург : Я. Башмаков и К^о, 1911. – 314 с.
11. Сочинения Н. И. Пирогова: Изд. в память столетия со дня рождения Николая Ивановича Пирогова. Т. 1. Педагогические и публицистические статьи. – Киев : издание Пироговского т-ва, 1910. – 962 с.
12. Ушинский К. Д. Про народність в громадському вихованні // Вибрані пед. твори. В 2-х томах. – Т. 1. – Київ : Радянська школа, 1983. – С. 4–104.

References:

1. Belinskij V. G. (1913) Pedagogicheskie sochineniya [so vstupitel'noj stat'ej G. A. Fal'borka]. [Pedagogical writings]. – Sankt-Peterburg : "School and life". – 259 s. [in Russian]
2. Ventcel' K. N. (1909–1909) Ideal'naya shkola budushchego. Svobodnoe vospitanie. [Ideal school of the future]. – Moscow. № 8. – S. 1–28. [in Russian]
3. Vernadskaya M. N. (2007) Sochineniya. [Composition]. – Moscow : TONCHU. [in Russian]
4. Gerzen A. I., Ogarev N. P. (1990) O vospitanii i obrazovanii [sost. V. I. Shiryaev]. [About upbringing and education]. – Moscow : Pedagogika. – 368 s. [in Russian]
5. Dneprov E. D. (2008) Ushinskij i sovremennost'. [Ushinsky and modernity]. – Moscow. – 232 s. [in Russian]
6. Istoriia pedahohiky (1999) / Za red. prof. M.V.Levkivskoho, dokt.ped.nauk O. A. Dubaseniuk. [History of pedagogy]. Zhytomyr : Zhytomyrskiy derzhavnyi pedahohichnyi universytet. – 336 s. [in Ukrainian]
7. Kapterev P. F. (1915) Didakticheskie ocherki. Teoriya obrazovaniya. Izdanie vtoroe [Didactic essays. Theory of Education]. – Petrograd : "Knizhnyj sklad "Zemlya". – 434 s. [in Russian]
8. Lapchinskaya V. N. (1916) A. Vyshnegradskij i ego rol' v razvitii zhenskogo obrazovaniya v Rossii (1827–1872). [A. Vyshnegradsky and its influence on female education in Russia] // Sovetskaya pedagogika. – № 11. – S. 112–124. [in Russian]
9. Pisarev D. I. (1984) Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. [Selected pedagogical works]. – Moscow : Pedagogika. – 367 s. [in Russian]
10. Sipovskij V. D. (1911) Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. [Selected pedagogical works]. – Sankt-Peterburg : Y. A. Bashmakov i K^o. – 314 s. [in Russian]
11. Sochineniya N. I. Pirogova: Izd. v pamyat' stoletiya so dnya rozhdeniya Nikolaya Ivanovicha Pirogova T. 1. Pedagogicheskie i publicisticheskie stat'i (1910). [Works of N. I. Pirogov]. – Kyiv : izdanie Pirogovskogo t-va. – 962 s. [in Russian]
12. Ushynskiy K. D. (1983) Pro narodnist v hromadskom vykhovanni // Vybrani ped. tvory. V 2-kh tomakh. T. 1. [About the nationality in public education] – Kyiv : Radianska shkola. – S. 43–104. [in Ukrainian]

Клочко. О. М. Общественно-педагогическая мысль как предпосылка развития женского образования (вторая половина XIX – начало XX века)

В статье рассматривается влияние общественно-педагогической мысли на развитие женского образования во второй половине XIX – начале XX века. Установлено, что демократические и либеральные идеи прогрессивной части общества стали предпосылкой развития женского образования как системы. Определено, что общественные деятели, педагоги, просветители (В. Белинский, М. Вернадская, М. Вышнеградский, Н. Пирогов, В. Сиповский, К. Ушинский и др.) были убеждены в том, что женщина имеет право на улучшение качества образования. Передовые взгляды относительно женского образования, благодаря чему женщина могла бы реализовать себя не только как жена и мать, но и как активный член общества, отражали уровень развития общества, его социальной политики и культуры.

Ключевые слова: предпосылка развития, общественно-педагогическая мысль, женское образование, либеральные и демократические идеи, предназначение женщины.

Klochko O. M. Public and pedagogical thought as prerequisite of development of women's education (the second half of the XIX – the beginning of the XX century)

The article deals with the influence of social and pedagogical thought on the development of women's education as a separate educational field in the second half of the XIX – early XX century. It was determined that the public-social processes that influenced women's education, in particular, democratic and liberal ideas of the progressive part of society, have become a prerequisite for the development of women's education as a system. It was established that public figures, teachers, educators (V. Belinsky, N. Vernadsky, K. Wentzel, N. Vyshnegradsky, N. Pirogov, V. Sipovsky, K. Ushinsky, etc.) were convinced that a woman has the right to improve the quality of education. Advanced views on women's education, so that a woman could realize herself not only, as a wife and mother, but also an active member of society, reflected the level of development of society and the state of social policy and culture in the state.

Key words: development prerequisite, social and pedagogical thought, women's education, liberal and democratic ideas, women's mission.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ФАХІВЦІВ З МЕДИЧНОЇ ІНФОРМАТИКИ: ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ

У статті проаналізовано історіографію проблеми розвитку професійної освіти фахівців з медичної інформатики. З'ясовано, що ця проблема є актуальною для сучасного інформаційного суспільства та потребує ґрунтовного дослідження. На основі проблемно-хронологічного підходу науковий доробок з теми згруповано у три періоди. Перший з них (1960–1970-і рр.) характеризується як період ініціювання наукових досліджень з медичної інформатики та вивчення перспектив впровадження інформатики як навчальної дисципліни для студентів-медиків. Другий період (1980–1990-і рр.) пов'язаний зі швидким зростанням кількості публікацій та акцентуванні уваги їх авторів на необхідності проведення професійної підготовки кваліфікованих кадрів з медичної інформатики для гарантування ефективності інформатизації системи охорони здоров'я. Характерною рисою сучасного періоду (2000-і рр. – дотепер) є багатовекторність наукових пошуків та вирішення практичних аспектів забезпечення професійної освіти фахівців з медичної інформатики.

Ключові слова: історіографія, професійна освіта, фахівець з медичної інформатики, спеціальність, професійна підготовка, навчальна дисципліна, інформатизація, система охорони здоров'я.

Проблема дослідження професійної освіти фахівців з медичної інформатики (далі – МІ) є сучасною й актуальною, оскільки проникнення інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) у медичну галузь відбувається швидкими темпами. Інформатизація системи охорони здоров'я стає одним із пріоритетних напрямів державної політики у багатьох країнах світу, що прагнуть підвищити якість медичного обслуговування населення, раціоналізувати витрати на медицину й оптимізувати діяльність працівників сфери охорони здоров'я.

Відтак нині стратегічно важливим є забезпечення освіти з МІ. У педагогічному дискурсі важливо диференціювати МІ як навчальну дисципліну для студентів-медиків і спеціальність у системі вищої освіти. У першому випадку здобувачі вищої медичної освіти формують компетентність використання ІКТ у професійній діяльності для оброблення медичних даних та інформації, прийняття раціональних рішень, надання дистанційної медичної допомоги, проведення наукових досліджень у сфері медицини, ведення електронних історій хвороби тощо. У другому ж випадку йдеться про професійну підготовку фахівців з МІ, мета якої – формування фахової компетентності, необхідної для концептуалізації, проведення й обслуговування процесу інформатизації системи охорони здоров'я.

Аналіз актуальних досліджень свідчить, що проблема професійної освіти фахівців з МІ не так часто є предметом наукових пошуків. На це вказують результати дослідження, проведеного науковцями з Ірану та Швеції у 2016 р. У ньому представлено бібліометричний аналіз наукового доробку з тематики, пов'язаної з МІ. З'ясовано, що найчастіше досліджувані теми з МІ – статистика і моделювання у біостатистиці; використання штучного інтелекту у медицині та медичні помилки; аналіз медичних даних і пошук інформації; медична діагностика; біомедична та діагностична візуалізація [10].

Результати вищезгаданого дослідження свідчать, що основний масив наукових праць зосереджений на вивченні МІ як науки і застосуванні її теоретичних розробок у медичній практиці та системі охорони здоров'я. Тож можемо припустити, що проблеми забезпечення і поширення освіти з МІ у цілому, а також проблеми становлення та розвитку професійної освіти фахівців з МІ не ґрунтовно висвітлені у науково-педагогічній літературі.

З огляду на це **мета статті** – провести історіографічний аналіз наукового доробку, у якому вивчається проблема професійної освіти фахівців з МІ. У полі зору дослідження знаходяться також наукові праці про МІ як навчальну дисципліну.

Враховуючи, що розвиток МІ як науки, навчальної дисципліни і спеціальності взаємопов'язаний та значною мірою зумовлений інформатизацією системи охорони здоров'я, ми зробили спробу систематизувати історіографію проблеми дослідження із використанням проблемно-хронологічного підходу. Так, було взято курс на виокремлення домінуючих, на нашу думку, напрямів наукових досліджень у публікаціях певного хронологічного зрізу. Крім акцентування уваги на власне педагогічних аспектах забезпечення і поширення освіти з МІ, ми також намагалися окреслити основну тематику наукових праць з МІ як наукової галузі знань, оскільки дотримуємося думки, що загальні тенденції розвитку цієї науки мають безпосередній вплив на дослідження особливостей становлення, формування і поширення освіти з МІ.

Вищезазначене дало змогу виокремити три періоди в історіографії проблеми розвитку професійної освіти фахівців з МІ, кожний з яких охоплює приблизно 10–20 років.

До першої групи праць з проблеми дослідження потрапили наукові публікації, що вийшли друком у період з 1959 до кінця 1970-х рр. Саме у цей час відбувається зародження і становлення МІ як науки, хоча сам термін «медична інформатика» ще не повною мірою входить у науковий ужиток. Поява перших електронно-обчислювальних машин у 1950-х рр. породжує дискусії щодо можливості їх використання для вико-

нання медичних завдань. Дослідники цього періоду обмірковують можливості застосування комп'ютерів в електроенцефалографії, для аналізу електрокардіограм, оцифрування історій хвороби пацієнтів, у медичній діагностиці, для автоматизації прийняття медичних рішень тощо.

Зазначимо, що подібні обговорення розпочалися з опублікування у 1959 році статті науковців Р. Ледрі та Л. Ластид «Обґрунтування основ медичної діагностики», яку часто називають першою працею з МІ. Тому саме цей факт зумовив вибір нами нижньої межі у цьому періоді історіографії. У ній науковці обґрунтовували перспективи використання комп'ютерної техніки для автоматизації й оптимізації оброблення статистичних даних та інформації у медичній діагностиці [7].

У цьому контексті цікавою є також наукова робота В. Швардца «Медицина і комп'ютер: багатообіцяючі перспективи та проблеми, викликані змінами». Автор переконаний, що використання комп'ютерної техніки у медицині полегшить, а в окремих випадках замінить інтелектуальну працю лікарів. Водночас нововведення, пов'язані із застосуванням комп'ютерних технологій у медичній теорії і практиці, створять низку проблем соціального, психологічного, організаційного, юридичного, економічного й технічного походження. Відтак від їх компетентного вирішення залежатиме ефективність використання комп'ютерних технологій. Відповідно, автор передбачив нагальність вирішення проблеми формування у медиків нових умінь і навичок роботи з такою технікою [13].

Природно, впровадження комп'ютерної техніки для медичних потреб у систему охорони здоров'я вимагає підготовленості медичного персоналу до цього процесу. Тому з 1970-х рр. значна кількість наукових праць починає орієнтуватись на дослідження педагогічних аспектів поширення освіти з МІ. В основному у цей час науковці вивчають особливості, перспективи і труднощі, пов'язані з викладанням інформатики як навчальної дисципліни у закладах вищої медичної освіти [1; 3]. Значна кількість публікацій цього періоду описує як позитивні, так і негативні сторони цього досвіду [2; 9].

Другу групу формують наукові праці, які вийшли друком у період з початку 1980-х до кінця 1990-х рр. У цілому для цього хронологічного зрізу характерне остаточне формування МІ як науки з одночасним веденням дискусій щодо того, якою має бути її назва. Оскільки у 1980-х рр. з'являються перші персональні комп'ютери, які значно спрощують доступ звичайних користувачів до їх використання, учені пошквалюють свої дослідження, орієнтуючись на практичні аспекти впровадження комп'ютерних технологій у медицину. У наукових працях цього періоду висвітлюються результати досліджень щодо створення програмного забезпечення для прийняття медичних рішень; проектування і практичного впровадження клінічних інформаційних систем; застосування електронних історій хвороби; використання штучного інтелекту у вирішенні медичних задач; створення уніфікованої системи кодування медичної інформації тощо.

Звісно, під впливом цих змін актуальними стають проблеми забезпечення освіти з МІ. Зокрема, у 1990 р. Р. Грінс та Е. Шортліф публікують працю, у якій описують МІ як нову перспективну спеціальність у системі вищої освіти. Йдеться також про те, що МІ як наука інтегрує у собі, з одного боку, комп'ютерні науки, а з іншого, медицину, клініцистику, біостатистику, епідеміологію, теорію прийняття рішень, медичну економіку й етику. Відповідно, її подальший розвиток безпосередньо залежить від професійної підготовки компетентних кадрів з МІ, які мають отримати освіту на перетині цих наукових дисциплін [4].

Серед наукових праць, опублікованих у період 1980–1990-х рр., нашу увагу привернула також робота Г. Варнера, у якій автор розмірковує про перспективи розвитку МІ як спеціальності у системі вищої освіти. Однак, щоб вона завоювала своє місце в освітньому середовищі й науковому співтоваристві, необхідно зробити низку важливих кроків: відкривати кафедри МІ; окреслити здобутки, що асоціюються з цією наукою, і поширювати ці знання серед громадськості; залучати професорсько-викладацький склад і студентство до науково-пошукової діяльності й отримання освіти з МІ, популяризувати професію фахівця з інформатизації медицини та системи охорони здоров'я тощо [15].

Отже, можемо стверджувати, що у наукових публікаціях другого періоду історіографії проблеми дослідження вивчаються особливості забезпечення освіти з МІ як спеціальності, мета якої – професійна підготовка фахівців галузі. Проте не слід забувати, що у цей час також тривають дослідження з перспектив включення МІ як обов'язкової навчальної дисципліни в освітній процес закладів вищої медичної освіти. Яскравий приклад цьому стаття Е. Шортліфа «Медична інформатика на перетині з медичною освітою». Автор констатує, що у США велика кількість медичних університетів запровадили програми для формування комп'ютерної грамотності студентів-медиків. І хоча комп'ютер все частіше використовується у навчанні, МІ рідко є обов'язковою навчальною дисципліною в освітніх програмах професійної підготовки медиків. Науковець звертає увагу, що вивчення МІ та формування комп'ютерної грамотності – це різні речі, тому заклади системи вищої медичної освіти мають працювати на випередження й пропонувати курси інформатики для задоволення потреб майбутніх медиків як користувачів і творців медичних даних та інформації [14].

І нарешті, до третьої групи увійшли праці, які були опубліковані у період починаючи з 2000-х рр. і дотепер. Цей хронологічний відрізок часу вважаємо надзвичайно плідним, оскільки МІ як наука і спеціальність розвивається швидкими темпами під впливом розвитку ІКТ.

На підставі аналізу літературних джерел цього періоду встановлено, що на початку XXI ст. тематика наукових праць з МІ різнопланова. Науковці продовжують працювати над проектуванням, розробленням, впровадженням і обслуговуванням медичних інформаційних систем. Стрімкий розвиток штучного інтелекту сти-

мулює дослідження щодо його можливої імплементації у медицину. Однак чи не найбільшої актуальності набуває проблема забезпечення сумісності інформаційних систем на всіх рівнях їх життєдіяльності, гарантування безпеки і конфіденційності медичної інформації пацієнта й дотримання правил медичної етики у процесі інформатизації системи охорони здоров'я.

Тому аналізуючи науковий доробок цього періоду на предмет висвітлення тенденцій розвитку освіти з МІ, ми спершу виокремили низку праць, у яких вивчається проблема ретроспективи розвитку професійної освіти фахівців з МІ. Нашу увагу привернув факт, що цю проблему часто вивчають у контексті дослідження еволюції МІ як науки. Це чітко спостерігається у «Працях з історії медичної інформатики», до яких увійшли статті науковців, які досліджували вплив комп'ютерних технологій на розвиток МІ та основні етапи її становлення як науки; відслідковували історію розвитку освіти з МІ у Європі; описували історію заснування і вплив професійних організацій на процеси інформатизації у медицині та системі охорони здоров'я, а також на розвиток і поширення освіти з МІ [8].

Опис ретроспективи розвитку освіти з МІ є предметом досліджень і Р. Нельсон. Авторка сконцентрувала увагу на дослідженні трьох основних аспектів проблеми, а саме: 1) на аналізі подій, що впливали на термінотворчий процес у межах МІ як науки; 2) на вивченні еволюції МІ як навчальної дисципліни для студентів-медиків, професії і спеціальності у системі вищої освіти і 3) на дослідженні внеску професійних організацій у професійне становлення фахівців з інформатизації медицини та системи охорони здоров'я. Р. Нельсон вважає МІ сформованою професією і спеціальністю, аргументуючи це тим, що їй належать низка атрибутів, кожен з яких впливає на розвиток освіти з МІ та формує її самобутність й ідентичність [11].

У контексті аналізу історіографії нашого дослідження уваги також потребують наукові роботи з вивчення проблем укладання типової програми з МІ як на рівні навчальної дисципліни, так і на рівні спеціальності. Центральним тут є документ «Рекомендації Міжнародної асоціації медичної інформатики (МАМІ) щодо освіти з медичної інформатики», вперше опублікований у 2000 р., а потім перевиданий у 2010 р. У ньому чітко диференціюються освітні потреби з МІ працівників сфери охорони здоров'я як користувачів ІКТ у медицині та власне фахівців з МІ [12].

Вивчаючи проблему укладання освітніх програм підготовки фахівців з МІ, С. Джонсон зазначає, що на початку 2000-х рр. освітні програми професійної підготовки фахівців з МІ в основному були швидше сукупністю навчальних дисциплін, а не цілісною освітньою програмою, в основу якої покладено формальні освітні принципи. Цим він пояснює, чому багато випускників цих програм не мають чіткого розуміння зв'язку між теорією і практикою у МІ як спеціальності або ж мають хибне уявлення про відсутність у МІ теоретичного підґрунтя. Відтак автор пропонує у типовій програмі професійної підготовки фахівців з МІ компонувати навчальні дисципліни таким чином, щоб формування фахових компетентностей майбутніх фахівців з МІ відбувалося на трьох ключових рівнях – теоретичному (вивчення математичних та технічних методів і теорій, що стосуються комп'ютерних наук: мови програмування, структури даних, алгоритмів тощо), емпіричному (ознайомлення з емпіричними методами та теоріями, які пов'язані з когнітивними, поведінковими й організаційними аспектами роботи з інформаційними системами) та вузько прикладному (практичне застосування знань та компетентностей з МІ у конкретних сферах біомедицини та системи охорони здоров'я). Дотримання цього принципу є запорукою формування континууму навчальних дисциплін, який гарантує стійкий зв'язок між теорією і практикою МІ, а також озброює здобувача вищої освіти необхідною сукупністю знань, умінь і навичок, достатніх для ефективного вирішення проблем у медицині та системі охорони здоров'я за допомогою ІКТ [6].

Звісно, вивчення педагогічних аспектів забезпечення і поширення освіти з МІ пов'язане з вирішенням ще однієї важливої проблеми – формування професійної моделі фахівця з МІ. У 2000-х рр. вона набирає актуальності під впливом стрімкого проникнення ІКТ у медицину та систему охорони здоров'я. Особливо активно вивченням цього питання займається В. Херш. Науковець дає характеристику трудовим ресурсам з МІ, їх спеціалізації та проблемам їх професійної підготовки. Він зазначає, що незважаючи на усвідомлення важливості використання інформаційних технологій у медицині, їх практичне впровадження у світовому масштабі все ще не досягло бажаного рівня. Тому автор звертає увагу на існування нагальної потреби у виокремленні МІ як спеціальності та внесенні професії фахівця з МІ у стандартні класифікатори професій як на міжнародному, так і на національних рівнях. Більше того науковець підкреслює важливість забезпечення оптимально гнучких можливостей для здобуття освіти фахівцями з МІ. У підсумку В. Херш наголошує, що опис професійної моделі спеціаліста з впровадження ІКТ у медицину має виходити за межі окремо взятої групи фахівців чи сфер застосування технологій. Натомість він має давати узагальнену картину збірного портрета всіх фахівців з МІ, які залучені до процесу опрацювання інформації задля поліпшення якості медичного обслуговування [5].

Висновки. Підсумовуючи усе вище зазначене, можемо зробити висновок про те, що історіографія проблеми розвитку професійної освіти фахівців з МІ об'ємна як за своїм змістом, так і напрямами досліджень. Вона охоплює три основні періоди: перший період (1960–1970-і рр.) – ініціювання наукових досліджень з МІ та вивчення перспектив впровадження інформатики як навчальної дисципліни для студентів закладів вищої медичної освіти; другий період (1980–1990-і рр.) – зростання кількості публікацій з МІ та акцентування уваги їх авторів на важливості забезпечення професійної освіти фахівців з інформатизації медицини

та системи охорони здоров'я; сучасний період (2000-і рр. – дотепер) – багатовекторність наукових пошуків у галузі МІ та вирішення практичних аспектів забезпечення професійної освіти фахівців з МІ.

Використана література:

1. Anderson J. Education of Health Staff in Information Proceeding Techniques / J. Anderson // MEDINFO 77. Proceedings. – North-Holland Publ. Co., 1977. – P. 975–978.
2. Blois M. S. (1974). A Graduate Academic Program in Medical Information Science / M. S. Blois, A. I. Wasserman // MEDINFO 74. Proceedings. – North-Holland Publ. Co., 1974. – P. 217–222.
3. Farquhar B. B. Computers and the Education of Health Personnel / B. B. Farquhar // Medical Informatics. – 1976. – No 1. – P. 87–93.
4. Greenes R. A. Medical Informatics: An Emerging Academic Discipline and Institutional Priority / R. A. Greenes, E. H. Shortliffe // JAMA. – 1990. – Vol. 263. – No 8. – P. 1114–1120.
5. Hersh W. Health and Biomedical Informatics: Opportunities and Challenges for a Twenty-First Century Profession and its Education / W. Hersh // IMIA Yearbook of Medical Informatics. – 2008. – Vol. 47. – P. 138–145.
6. Johnson S. B. A Framework for the Biomedical Informatics Curriculum [Electronic resource] / S. B. Johnson // AMIA Symposium Proceedings Archive. – 2003. – P. 331–335. – Mode of access : http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1480084/pdf/amia2003_0331.pdf.
7. Ledley R. S. Reasoning Foundations of Medical Diagnosis / R. S. Ledley, L. B. Lusted // Science. – 1959. – Vol. 130. – N 3366. – P. 9–21.
8. Masic I. Contributions to the History of Medical Informatics / I. Masic et al. / [ed. by I. Masic, G. Mihalas]. – Sarajevo : AVICENA, 2014. – 439 p.
9. Mohr J. R. A Specialized Curriculum for Health Informatics – Review after 6 Years of Experience / J. R. Mohr, J. Hofmann, F. J. Leven // Medical Informatics Berlin 1979: International Conference on Medical Computing (Berlin, September 17–20, 1979). Proceedings [ed. by B. Barber, F. Gremy, G. Uberla]. – 1979. – P. 61–72.
10. Nadri H. The Top 100 Articles in the Medical Informatics: a Bibliometric Analysis [Electronic resource] / H. Nadri, B. Rahimi, T. Timpka, S. Sedghi // Journal of Medical Systems. – 2017. – Vol. 41. – No 10:150. – Mode of access : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28825158>.
11. Nelson R. Introduction: The Evolution of Health Informatics / R. Nelson // Health Informatics: An Interprofessional Approach [1st ed.]. – Elsevier Health Sciences, 2014. – P. 2–17.
12. Recommendations of International Medical Informatics Association (IMIA) on Education in Health and Medical Informatics // Methods of Information in Medicine. – 2000. – Vol. 39. – N 3. – P. 267–277.
13. Schwarz W. B. Medicine and the Computer: the Promise and Problems of Change [Electronic recourse] / W. B. Schwarz // Use and Impact of Computers in Clinical Medicine. Computers and Medicine [ed. by J. G. Anderson, S. J. Jay]. – Springer, New York, NY, 1970. – Mode of access : https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4613-8674-2_20#citeas.
14. Shortliffe E. H. Medical Informatics Meets Medical Education [Electronic resource] / E. H. Shortliffe. – 1999. – Mode of access : <http://med.stanford.edu/medicalreview/smrtechnology.pdf>.
15. Warner H. R. Medical Informatics: a Real Discipline? / H. R. Warner // Journal of the American Medical Informatics Association. – 1995. – Vol. 2. – N 4. – P. 207–214.

References:

1. Anderson, J. (Ed.). (1974). Education in Informatics of Health Personnel: A Study and Recommendation. Elsevier Science Publishing Co Inc., U.S. [in English].
2. Blois, M. S. & Wasserman, A. I. (1974). A Graduate Academic Program in Medical Information Science. MEDINFO 74. Proceedings. (pp. 217–222). North-Holland Publ. Co. [in English].
3. Farquhar, B. B. (1976). Computers and the Education of Health Personnel. Medical Informatics, 1(2), 87–93. [in English].
4. Greenes, R. A. & Shortliffe, E. H. (1990). Medical Informatics: an Emerging Academic Discipline and Institutional Priority. JAMA, 263(8), 1114–1120. [in English].
5. Hersh, W. (2008). Health and Biomedical Informatics: Opportunities and Challenges for a Twenty-first Century Profession and its Education. IMIA Yearbook of Medical Informatics, 47, 138–145. [in English].
6. Johnson, S. B. (2003). A Framework for the Biomedical Informatics Curriculum. AMIA Symposium Proceedings Archive, 331–335. Retrieved from http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1480084/pdf/amia2003_0331.pdf. [in English].
7. Ledley, R. S. & Lusted, L. B. (1959). Reasoning Foundations of Medical Diagnosis. Science, 130(3366), 9–21. [in English].
8. Masic, I. & Mihalas, G. (Eds.). (2014). Contributions to the History of Medical Informatics. Sarajevo: AVICENA. [in English].
9. Mohr, J.R., Hofmann, J. & Leven, F.J. (1979). A Specialized Curriculum for Health Informatics – Review after 6 Years of Experience. In B. Barber, F. Gremy & G. Uberla. (Eds.), Medical Informatics Berlin 1979: International Conference on Medical Computing (Berlin, September 17-20, 1979). (pp. 61–72). [in English].
10. Nadri, H., Rahimi, B., Timpka, T. & Sedghi, S. (2017). The Top 100 Articles in the Medical Informatics: a Bibliometric Analysis. Journal of Medical Systems, 41(10):150. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28825158>. [in English].
11. Nelson, R. (2014). Introduction: the Evolution of Health Informatics. In R. Nelson & N. Staggis (Eds.), Health Informatics: An Interprofessional Approach (pp. 2–17). (1st ed.). Elsevier Health Sciences. [in English].
12. Recommendations of International Medical Informatics Association (IMIA) on Education in Health and Medical Informatics. (2000). Methods of Information in Medicine, 39(3), 267–277. [in English].
13. Shortliffe, E. H. (1999). Medical Informatics Meets Medical Education. Retrieved from <http://med.stanford.edu/medicalreview/smrtechnology.pdf>. [in English].
14. Schwarz, W. B. (1970). Medicine and the Computer: the Promise and Problems of Change. In J.G. Anderson & S.J. Jay (Eds.), Use and Impact of Computers in Clinical Medicine. Computers and Medicine. Springer, New York, NY. Retrieved from: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4613-8674-2_20#citeas. [in English].
15. Warner, H. R. (1995). Medical Informatics: a Real Discipline? Journal of the American Medical Informatics Association, 2(4), 207–214. [in English].

Кобрин Н. З. Профессиональное образование специалистов по медицинской информатике: историографический аспект проблемы

В статье проанализирована историография проблемы развития профессионального образования специалистов по медицинской информатике. Выяснено, что эта проблема актуальна для современного информационного общества и требует тщательного исследования. Использование проблемно-хронологического подхода позволило сгруппировать научные публикации по теме в три периода. Первый из них (1960–1970-е гг.) характеризуется как период инициирования научных исследований по медицинской информатике и изучения перспектив внедрения информатики как учебной дисциплины для студентов-медиков. Второй период (1980–1990-е гг.) связан с быстрым ростом количества публикаций и акцентированием внимания их авторов на необходимости проведения профессиональной подготовки квалифицированных кадров по медицинской информатике для обеспечения эффективности информатизации системы здравоохранения. Характерными чертами современного периода (2000-е гг. – настоящее время) являются многовекторность научных поисков и решение практических аспектов обеспечения профессионального образования специалистов по медицинской информатике.

Ключевые слова: историография, профессиональное образование, специалист по медицинской информатике, специальность, профессиональная подготовка, учебная дисциплина, информатизация, система здравоохранения.

Kobryn N. Z. Health informatics professional education: historiographic aspect of the problem

The article analyzes the historiography of the problem of health informatics professional education development. The problem is regarded being topical for the modern information society and requires a thorough research. The usage of the problem-and-chronological approach has enabled to group scientific papers on the topic into three periods. The first one (the 1960s–1970s) is characterized as a period of initiating health informatics investigations and studying the prospects of introducing informatics as an academic discipline for medical students. The second period (the 1980s–1990s) is associated with the rapid increase in the number of publications and putting their authors' emphasis on the need for professional training of skilled personnel in health informatics to guarantee the effectiveness of the healthcare informatization. Characteristic features of the modern period (the 2000s – present time) are multidirectional scientific researches aimed at solving practical aspects of providing health informatics professional education.

Key words: historiography, professional education, health informatics professional, specialty, professional training, academic discipline, informatization, healthcare system.

УДК 377:159

Козак Х. І.

ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ

У статті розкрито необхідність формування професійної ідентичності майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи на засадах деонтологічного підходу. У межах статті обґрунтовано сукупність педагогічних умов: психолого-педагогічного супроводу становлення професійної ідентичності майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи на різних етапах навчання; формування деонтологічного світогляду майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи шляхом збагачення змісту навчальних дисциплін відомостями міждисциплінарного характеру; конструювання професійно-морального середовища на базі лікувально-профілактичних закладів у період виробничої практики; організації рефлексивно-творчої навчальної діяльності студентів для розвитку професійних деонтологічно-значущих якостей в освітньому процесі медичного коледжу.

Ключові слова: педагогічні умови, професійна ідентичність, молодші спеціалісти сестринської справи, деонтологічний підхід.

Цілеспрямований вплив на ідентифікаційні процеси студентів припускає визначення специфічних педагогічних умов, створення яких сприяло б максимально ефективному становленню професійної ідентичності (далі – ПІ) майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи (далі – МССС) на етапі здобуття ними професійної освіти. Становлення образу сучасної медичної сестри у студентів є тривалим, суперечливим, неперервним, внутрішньо закономірним процесом змін в уявленнях студента про медичну сестру, що відбувається під впливом низки чинників.

Становлення ПІ є тривалим процесом, який складається з певних етапів. Початком цього процесу є поява у психічному житті особистості такого новоутворення, як професійне самовизначення, притаманне віковому періоду ранньої юності. Від моменту вибору професії та до початку професійної діяльності, а згодом і до подальшої професіоналізації, становлення ПІ відбувається в умовах здобуття особистістю освіти. Суб'єктом навчально-професійної діяльності у професійній освіті є студент. Тому, виявляючи педагогічні умови формування ПІ, необхідно враховувати вікові й індивідуальні особливості особистості студента як багатофакторної системи, якій притаманна здатність до саморозвитку, а також вияв певного рівня суб'єктності своєї освітньої діяльності [4, с. 236].

Розвиток медичної науки та науково-технічний прогрес висувають високі вимоги до медичних сестер, які стали активними учасниками лікувально-діагностичного процесу, будучи першими помічниками лікаря. Для роботи майбутніх МССС зараз недостатньо вузького і навіть досконалого професіоналізму, необхідними є їхній безперервний розвиток та особистісне зростання на основі етико-деонтологічних норм медицини. Водночас актуальною залишається проблема аналізу теоретичних основ професійної підготовки фахівців медсестринства [3] з метою пошуку ефективних засобів розвитку професійно-значущих якостей, адекватних III майбутніх МССС. Це зумовлює необхідність визначення та розробки відповідних педагогічних умов.

Мета статті – обґрунтування педагогічних умов формування III майбутніх МССС.

Дослідження проблеми розробки педагогічних умов формування III майбутніх МССС на засадах деонтологічного підходу передбачає здійснення ретельного аналізу поняття «педагогічні умови». У психолого-педагогічній літературі поняття «педагогічні умови» визначається як комплекс обставин або можливостей, від яких залежить функціонування і динаміка певної педагогічної системи (М. Демянчук [1, с. 110]); чинники розвитку педагогічної системи й ефективності педагогічного процесу (І. Ліщук [2, с. 80]); обставини освітнього процесу, які забезпечують його результативність (Н. Пов'якель [5, с. 104]).

Таким чином, на основі аналізу окреслених позицій щодо визначення поняття «педагогічні умови» виокремимо низку положень, важливих для дослідження:

- 1) педагогічні умови є основним елементом цілісного освітнього процесу;
- 2) педагогічні умови відображають сукупність можливостей освітнього середовища (цілеспрямовано конструюються заходи взаємодії суб'єктів освіти: зміст, форми, методи і прийоми навчання, програмно-методичне забезпечення освітнього процесу) і матеріально-просторового середовища (навчальні лабораторії, технічне обладнання тощо), що забезпечують функціонування професійної підготовки студентів;
- 3) у структурі педагогічних умов виокремлюють внутрішні (забезпечують розвиток особистісної сфери суб'єктів освітнього процесу) і зовнішні чинники (сприяють формуванню процесуальної складової частини педагогічної системи);
- 4) реалізація коректно відібраних педагогічних умов забезпечує ефективність функціонування професійної підготовки майбутніх МССС.

Досліджуючи проблему підготовки майбутніх медичних сестер за різними кваліфікаційними рівнями, сучасні науковці виокремлюють різні педагогічні умови залежно від специфіки дослідження. Тому на основі аналізу теоретичних джерел із проблеми дослідження та визначеної структури III майбутніх МССС, у межах дослідження обґрунтовано такі педагогічні умови:

- 1) психолого-педагогічний супровід становлення III майбутніх МССС на різних етапах навчання;
- 2) формування деонтологічного світогляду майбутніх МССС шляхом збагачення змісту навчальних дисциплін відомостями міждисциплінарного характеру;
- 3) конструювання професійно-морального середовища на базі лікувально-профілактичних закладів у період виробничої практики;
- 4) організація рефлексивно-творчої навчальної діяльності студентів для розвитку професійних деонтологічно значущих якостей в освітньому процесі медичного коледжу.

Розглянемо детальніше кожен з виокремлених педагогічних умов.

Основними складовими частинами III студентів, на думку І. Ліщук, є їхні професійні інтереси, здатності, схильності, ідеали й уявлення про життєві цінності [2, с. 79]. Нині навчання в медичних коледжах спрямовується здебільшого на розвиток когнітивної сфери особистості студента або ж оптимізації процесу формування основних компетенцій з урахуванням емоційно-особистісних особливостей студентів. Однак реалізація компетентнісного підходу в освіті передбачає зміну основної парадигми професійної освіти, основною метою якої є особистісний, загальнокультурний і професійний розвиток студентів. Актуальним у таких умовах стає вирішення проблеми *оптимізації психолого-педагогічного супроводу становлення III майбутніх МССС на різних етапах навчання* для розвитку в студентів біоетичної спрямованості ціннісних орієнтацій і мотивації знаходження варіантів організації професійного майбутнього на основі сучасних етико-деонтологічних норм і принципів, самостійності в досягненні поставленої мети в своєму професійному розвитку згідно з нормами професійної етики.

Для реалізації функцій психолого-педагогічного супроводу майбутніх МССС на різних етапах навчання використовувалися особистісно зорієнтовані технології професійного розвитку: ціннісно-зорієнтоване інформування, розвивальна діагностика, тренінги особистісного і професійного розвитку та саморозвитку, проєктування альтернативних сценаріїв професійного життя, тренінги саморегуляції емоційно-вольової сфери.

Отже, психолого-педагогічний супровід майбутніх МССС на етапі навчання в медичному коледжі є логічно структурованою та варіативно-організованою діяльністю учасників освітнього процесу, метою якої є створення певних умов для поетапного професійного становлення студентів на засадах деонтологічного підходу, що забезпечує постійність динаміки самоідентифікації (знання й уявлення про себе), емоційно-оцінювальне ставлення до самого себе як «діяча» й усвідомлення рівня реалізації поставлених цілей у просторі життєвого вибору.

У межах професійної підготовки майбутні МССС самостійно та під керівництвом викладача постійно контактують із пацієнтами. У ситуації такої взаємодії необхідне дотримання певних деонтологічних норм

і правил, відповідних професійній поведінці норм, тому для студентів необхідними є знання та прийняття цих норм. Логічним є висновок, що важливим елементом професійного знання майбутніх МССС є професійна етика, яка завжди супроводжує медичну практику та визнається її атрибутом. Тому другою педагогічною умовою є *формування деонтологічного світогляду майбутніх МССС шляхом збагачення змісту навчальних дисциплін відомостями міждисциплінарного характеру*. Реалізація окресленої педагогічної умови спрямовувалася на інформування студентів щодо біоетичних і деонтологічних цінностей, усвідомлення та прийняття ними цих цінностей як професійно значущих і їхнього розгляду як теоретичної основи професійної поведінки майбутніх МССС.

Для обґрунтування доцільності введення нової інформації біоетичного та деонтологічного характеру в деякі дисципліни (наприклад, «Основи філософських знань», «Основи психології та міжособове спілкування», «Основи медсестринства») розроблено авторські карти відповідності запропонованих додаткових елементів змісту біоетичного та деонтологічного характеру з кожної навчальної дисципліни, в яких відображалися конкретні питання, які доцільно ввести в зміст тієї чи іншої дисципліни. Введення додаткових елементів змісту, які сприяють формуванню деонтологічного світогляду майбутніх МССС, для деяких навчальних дисциплін є обов'язковою. Наприклад, такою дисципліною є «Анестезіологія та реаніматологія», оскільки медична сестра безперервно контактує з пацієнтами, а під час раптового розвитку критичного стану зобов'язана без зволікання самостійно виконати весь комплекс заходів, спрямованих на реанімацію.

Таким чином, освітній процес у медичному коледжі необхідно спрямовувати на засвоєння студентами основних принципів медичної етики, юридичних аспектів реанімації, всієї діяльності МССС, особливо в питаннях дотримання медичної таємниці. Однак досягнення цієї дидактичної мети не відображається в тематичному плані та змісті практичних занять. Водночас саме на прикладі обговорення різних аспектів медичної етики, зумовлених розвитком реаніматології, переконуємося, що деонтологічний світогляд майбутніх МССС у сучасних умовах набуває практичного значення.

Однак лише збагачення змісту навчальних дисциплін, навіть із широким доступом навчальної інформації біоетичного та деонтологічного характеру, ще недостатньо для усвідомленого засвоєння біоетичних знань на тому рівні, який необхідний для формування ПІ майбутніх МССС на засадах деонтологічного підходу. Необхідна орієнтація всього освітнього процесу на досягнення визначеної дидактичної мети. Однією з дієвих і педагогічно керованих умов формування ПІ майбутніх МССС на засадах деонтологічного підходу є *конструювання професійно-морального середовища на базі лікувально-профілактичних закладів у період виробничої практики*.

Основою конструювання професійно-морального середовища на базі лікувально-профілактичних закладів є середовищний підхід як теорія і технологія безпосереднього управління процесами виховання і розвитку особистості майбутніх МССС [6, с. 24]. Такий підхід у професійній підготовці є основою стратегії опосередкованого управління процесами розвитку і формування особистості майбутніх МССС.

Враховуючи наведені твердження, професійно-моральне середовище у підготовці розглядаємо як сукупність предметних і соціальних умов професійної медсестринської діяльності, шляхом взаємодії з якими відбувається професійно-моральне становлення майбутніх МССС. Професійно-моральне середовище, яке оточує студентів у період проходження виробничої практики, охоплює: культуру ділового спілкування, традиції, вимоги, дисциплінарний режим, правила носіння спецмедодягу, специфічний (професійний) гумор, особливості взаємин медичної сестри і пацієнта, медичної сестри і лікарів, тобто субкультурний зміст, який відображає гуманістично зорієнтовану сукупність біоетичних і деонтологічних цінностей та норм соціально-професійної спільноти.

Реалізація окресленої педагогічної умови передбачає:

- 1) визначення професійно-моральної позиції та способу адекватної поведінки в ситуаціях морального вибору, стимулювання самопізнання майбутніх МССС у різних професійних ситуаціях;
- 2) координацію взаємодії соціальних інститутів (університету і лікувально-профілактичних установ), що впливають на професійне й особистісне становлення студентів;
- 3) забезпечення педагогічної підтримки студентів у проектуванні їхньої поведінки у взаємодії з учасниками медсестринської діяльності та пацієнтами, в аналізі професійних відносин.

Четвертою педагогічною умовою формування ПІ майбутніх МССС на засадах деонтологічного підходу визначено *організацію рефлексивно-творчої навчальної діяльності студентів для розвитку професійних деонтологічно-значущих якостей в освітньому процесі медичного коледжу*. Ефективними засобами організації рефлексивно-творчої навчальної діяльності студентів для розвитку професійних деонтологічно-значущих якостей в освітньому процесі медичного коледжу є інтерактивне навчання [7, с. 431]. Для організації активної рефлексивно-творчої діяльності майбутніх МССС використовувалися різні види кейсів: кейси для ілюстрації сутності проблеми або варіантів її вирішення, кейси для навчання прийомом аналізу й оцінки ситуації, кейси для навчання прийомом вирішення проблем і прийняття рішень. Вибір конкретної ситуації для кейса здійснювався з орієнтацією на конкретні цілі навчання, а в межах дослідження – на ситуації, зорієнтовані на розкриття реальних відносин, які виникають у різних умовах медичної практики. Відібрані для кейсів ситуації несли емоційно-моральне смислове навантаження.

Висновки. Таким чином, виокремлені педагогічні умови формування III майбутніх МССС передбачають збагачення змісту дисциплін професійної та практичної підготовки відомостями міждисциплінарного характеру, що поєднують медико-біологічні і деонтологічні знання та розуміння сутності загальнолюдських гуманістичних цінностей; формування у студентів ціннісного ставлення до біоетичних знань, етичних і деонтологічних норм майбутньої професійної діяльності шляхом психолого-педагогічного супроводу на різних етапах навчання й організації рефлексивно-творчої навчальної діяльності студентів, зорієнтованих на комплексне освоєння етичних і деонтологічних норм професійної поведінки; набуття досвіду застосування засвоєних біоетичних та деонтологічних знань у складних ситуаціях морального вибору та протистояння ситуаціям та обставинам, які схиляють до порушення моральних норм і принципів.

Використана література:

1. Демянчук М. Р. Педагогічні умови підготовки майбутніх бакалаврів медсестринської справи на засадах компетентнісного підходу / М. Р. Демянчук // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер.: Педагогічні науки. – 2015. – № 1. – С. 108–113.
2. Ліщук І. І. Проблема формування здатності до рефлексії майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки / І. І. Ліщук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2016. – Вип. 3(85). – С. 78–83.
3. Мельничук І. М. Теоретичні основи професійної підготовки фахівців медсестринства / І. М. Мельничук // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – 2015. – Вип. 749. – С. 90–98.
4. Музичко Л. Формування професійної ідентичності як освітнє завдання вищої школи / Л. Музичко // Університетська кафедра. – 2017. – № 6. – С. 231–242.
5. Пов'якель Н. І. Профіогенез мислення психолога-практика в системі вищої школи : [монографія] / Н. І. Пов'якель. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 289 с.
6. Приходченко К. Підхід до організації навчально-виховного процесу з погляду середовища: теоретичний аспект / К. Приходченко // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 3. – С. 17–31.
7. Baarts C. Reflexivity – a strategy for a patient-centred approach in general practice / [C. Baarts, C. Tulinius, S. Reventlow] // Family Practice. – 2000. – Vol. 17. – P. 430–434.

References:

1. Demianchuk M. R. Pedagogichni umovy pidhotovky maibutnikh bakalavriv medsestrynskoi spravy na zasadakh kompetentnisnoho pidkhdodu / M. R. Demianchuk // Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskooho. Ser.: Pedagogichni nauky. – 2015. – № 1. – S. 108–113
2. Lishchuk I. I. Problema formuvannya zdatnosti do refleksii maibutnikh medychnykh sester u protsesi fakhovoi pidhotovky / I. I. Lishchuk // Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka. – 2016. – № 3 (85). – S. 78–83.
3. Melnichuk I. M. Teoreticheskiye osnovy professionalnoy podgotovki spetsialistov medsestrinstva / I. M. Melnichuk // Nauchnyy vestnik Chernovitskogo universiteta. Pedagogika i psikhologiya. – 2015. – Vyp. 749. – S. 90–98.
4. Muzychko L. Formuvannya profesinoini identychnosti yak osvitnie zavdannia vyshchoi shkoly / L. Muzychko // Universytetska kafedra. – 2017. – № 6. – S. 231–242.
5. Poviakel N. I. Profesiogenez myslennia psykhologa-praktyka v systemi vyshchoi shkoly : [monohrafiia] / N. I. Poviakel. – Kyiv : NPU im. M. P. Drahomanova, 2008. – 289 s.
6. Prykhodchenko K. Pidkhdid do orhanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu z pohliadu sere dovshcha: teoretychnyi aspekt / K. Prykhodchenko // Pedagogika i psykhologhiia. – 2011. – № 3. – S. 17–31.
7. Baarts C. Reflexivity – a strategy for a patient-centred approach in general practice / [C. Baarts, C. Tulinius, S. Reventlow] // Family Practice. – 2000. – № 17. – P. 430–434.

Козак К. И. Обоснование педагогических условий формирования профессиональной идентичности будущих младших специалистов сестринского дела

В статье раскрыта необходимость формирования профессиональной идентичности будущих младших специалистов сестринского дела на основе деонтологического подхода. В рамках статьи обоснованно совокупность педагогических условий: психолого-педагогического сопровождения становления профессиональной идентичности будущих младших специалистов сестринского дела на разных этапах обучения; формирования деонтологического мировоззрения будущих младших специалистов сестринского дела путем обогащения содержания учебных дисциплин сведениями междисциплинарного характера; конструирования профессионально-нравственной среды на базе лечебно-профилактических учреждений в период производственной практики; организации рефлексивно-творческой учебной деятельности студентов для развития профессиональных деонтологически значимых качеств в образовательном процессе медицинского колледжа.

Ключевые слова: педагогические условия, профессиональная идентичность, младшие специалисты сестринского дела, деонтологический подход.

Kozak Kh. I. Substantiation of pedagogical conditions of future junior nursing specialists' professional identity formation

The necessity of future junior nursing specialists' professional identity formation based on the deontological approach is disclosed in the article. The set of pedagogical conditions is substantiated: psychological and pedagogical support of future junior nursing specialists' professional identity formation at different stages of studying; formation of the deontological outlook of future junior nursing specialists by enriching the content of the disciplines with information of an interdisciplinary nature; construction of the professional-moral environment based on medical and preventive establishments during the period of internship; organization of reflexive and creative educational activity of students for the development of professional deontologically significant qualities in the educational process of medical college.

Key words: pedagogical conditions, professional identity, junior nursing specialists, deontological approach.

ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ОБ'ЄКТНО-ОРІЄНТОВАНОМУ ПРОГРАМУВАННЮ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ

Зміст підготовки майбутніх інженерів-програмістів у закладах вищої освіти має сприяти формуванню у студентів професійних компетентностей. Підґрунтям для формування такого змісту є парадигми програмування, які забезпечують його усталеність в умовах постійного оновлення технологій розробки. У межах дослідження розглядається проблема удосконалення змісту навчання студентів об'єктно-орієнтованій парадигмі. Для її вирішення пропонується формування наскрізної змістовної лінії вивчення об'єктно-орієнтованої парадигми у складі дисципліни «Програмування», а також низки інших дисциплін циклу професійної підготовки. Для проектування змісту використовується метод якісного контент-аналізу джерел, присвячених об'єктно-орієнтованій парадигмі. За результатами аналізу визначена послідовність вивчення об'єктно-орієнтованих засобів мов програмування, а також методів об'єктно-орієнтованого аналізу і проектування. Результатом дотримання цієї наскрізної лінії є формування у студентів компетентностей у сфері об'єктно-орієнтованої розробки.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній інженер-програміст, заклад вищої освіти, об'єктно-орієнтоване програмування, об'єктно-орієнтований аналіз, об'єктно-орієнтоване проектування, мова програмування, зміст навчання.

Важливим етапом розробки освітніх програм професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) є визначення її змісту. Складність цього завдання стосовно підготовки майбутніх інженерів-програмістів пов'язана з постійним оновленням технологій, які використовуються в індустрії програмного забезпечення, оскільки очікується, що випускник ЗВО повинен володіти новими технологіями або принаймні швидко вивчати їх. Багато новацій спираються на фундаментальні концепції, наприклад, на положення об'єктно-орієнтованої парадигми (далі – ООП). Це дозволяє стверджувати, що здатність випускника до розуміння і застосування базових концепцій є необхідною для подальшого самостійного опанування нових інструментів програмної розробки.

У процесі проектування змісту навчання майбутніх інженерів-програмістів об'єктно-орієнтованої розробки викладач має вирішити, які саме питання підлягають розгляду, на прикладі якої мови програмування слід здійснювати вивчення, які додаткові засоби доцільно використовувати. Вирішуючи це завдання, доцільно орієнтуватися на рекомендації «Керівництва з викладання програм для бакалавріату у галузі комп'ютерних наук» [6]. Зокрема, під час вивчення курсу «Об'єктно-орієнтоване програмування» у студентів необхідно сформулювати знання основних концепцій і понять ООП (об'єктна декомпозиція, класи (поля, методи, конструктори), ієрархія класів, успадкування, інкапсуляція, поліморфізм), а також здатності до їх практичного застосування [6, с. 157]. Під час вивчення курсу «Розробка/проектування програмного забезпечення» мають розглядатися такі питання, як: приховування інформації, повторне використання стандартних структур, об'єктно-орієнтований аналіз і проектування; також повинна формуватися здатність до розуміння і застосування положень об'єктно-орієнтованого підходу у процесі розробки програмного забезпечення [6, 180]. Окрім того, початковий курс програмування також може бути побудований із використанням ООП [6, с. 28].

Враховуючи зазначене, робимо висновок про доцільність застосування ООП у якості наскрізної змістовної лінії, яка пов'яже між собою окремі розділи курсу програмування, а також інші дисципліни циклу професійної підготовки бакалаврів спеціальності «Комп'ютерні науки», утворюючи один із рівнів каркасу освітньої програми майбутніх інженерів-програмістів. Відсутність такої наскрізної лінії призводить до того, що студенти вивчають концепції ООП в окремому курсі, потім зрідка використовують їх у наступних курсах і наприкінці навчання не мають здатності до свідомого застосування потужних засобів цієї парадигми.

Теоретико-методологічне підґрунтя досліджень із проблем професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у ЗВО утворюють роботи, присвячені загальним аспектам вищої професійної освіти (А. Алексюк, І. Зязюн, А. Конох, Н. Ничкало, С. Сисоєва й ін.), компетентнісному підходу у вищій школі (М. Елькін, Ю. Рашкевич й ін.), проблемам методології інформатики й інформатизації навчального процесу у ЗВО (В. Биков, А. Гуржій, М. Жалдак, М. Львов, Ю. Рамський, О. Співаковський та ін.).

У дослідженнях із проблем професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів та ІТ-фахівців у ЗВО розкриті її теоретико-методологічні засади (Л. Гришко, В. Круглик, В. Осадчий, З. Сейдаметова, С. Семеріков та ін.), впровадження компетентнісного підходу (М. Вінник, Л. Зубик, В. Седов, А. Стрюк та ін.), окремі аспекти вивчення об'єктно-орієнтованого програмування (О. Баранюк, І. Барков, Т. Вакалюк, В. Єремєєв, С. Жуковський, Л. Каліннікова, Г. Рудакова та ін.). Водночас у наявних дослідженнях об'єктно-орієнтований підхід здебільшого розглядається у межах окремих дисциплін, тому актуальним є вивчення можливостей зазначеної парадигми як з'єднуючої ланки окремих курсів програмування і розробки програмного забезпечення.

Мета статті – проектування наскрізного змісту навчання об'єктно-орієнтованого програмування майбутніх інженерів-програмістів у ЗВО.

Один із варіантів побудови освітньої програми підготовки майбутніх інженерів-програмістів передбачає вивчення дисципліни «Програмування» протягом усього періоду навчання, а також низки інших професійно-орієнтованих дисциплін («Програмування та підтримка веб-застосовувань», «Технології проектування комп'ютерних систем» й ін.). У зв'язку з цим постає завдання здійснити обґрунтований розподіл навчального матеріалу для забезпечення поступового формування професійних компетентностей у сфері об'єктно-орієнтованої розробки: від розуміння базових понять до здатності пояснити фундаментальні концепції ООП і далі до здатності вільно використовувати їх у практичній діяльності.

З метою визначення найбільш значущих питань, які підлягатимуть розгляду під час вивчення ООП, нами був проведений якісний контент-аналіз змісту літературних джерел. У якості сукупності джерел було обрано книги, підручники і методичні посібники вітчизняних і закордонних авторів, а у якості елементів аналізу – основні концепції (абстракція, клас, інкапсуляція, поліморфізм, успадкування) і методи (програмування, аналіз, проектування) об'єктно-орієнтованого підходу. У процесі аналізу було вивчено зміст 50 джерел, що надало можливість спроектувати послідовність розкриття концепцій і методів ООП у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у ЗВО.

Розпочинати проектування наскрізної змістовної лінії вивчення ООП у ЗВО доцільно, спираючись на роботу Г. Буча «Об'єктно-орієнтований аналіз і проектування». Аналізуючи витoki, зміст і застосування ООП, автор подає визначення трьох основних методів ООП (програмування, аналіз і проектування) і пояснює зв'язок між ними [1]. Отже, професійна підготовка майбутніх інженерів-програмістів у ЗВО за бакалаврськими програмами має включати вивчення усіх названих методів у їх взаємозв'язку.

У першій частині роботи [1] викладені концептуальні основи ООП, тому її можна рекомендувати для формування змісту вступного курсу об'єктно-орієнтованого програмування. У другій і третій частинах розглядається процес і прагматика об'єктно-орієнтованого аналізу і проектування, а також вплив об'єктної моделі на керування реальними процесами розробки. Цей матеріал доцільно використовувати під час формування змісту відповідних курсів, наприклад «Об'єктно-орієнтований аналіз і проектування», «Технології проектування комп'ютерних систем», «Управління програмними проектами» тощо.

Подальше опанування мов програмування має спиратися на компетентності, сформовані у процесі вивчення концепцій ООП. Забезпечити це можливо, якщо у змісті відповідних курсів робити наголос на використанні методів об'єктно-орієнтованого підходу. Далі розглянемо джерела, які доцільно застосовувати для формування такого змісту.

В індустрії розробки програмного забезпечення нині широко використовується об'єктно-орієнтована, кросплатформна мова програмування Java. У зв'язку з цим однією з тенденцій вищої ІТ-освіти є використання Java в якості першої мови програмування або основної мови для вивчення власне об'єктно-орієнтованого програмування. На нашу думку механізми ООП найбільш повно реалізовані у мові C++ [2], тому саме її доцільно використовувати для демонстрації концепцій і методів об'єктно-орієнтованого підходу. Вивчення мови Java є обов'язковим для професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у ЗВО.

Як зазначає Б. Еккель, Java, як і C++, є гібридною мовою, яка підтримує різні стилі програмування, але вона є більш «чистою» об'єктно-орієнтованою мовою, тобто програмування на Java передбачає повне «занурення» до об'єктно-орієнтованих концепцій [5, с. 85]. Отже, для формування гарного стилю програмування на Java студенти повинні розуміти принципи ООП.

У процесі визначення змісту навчання майбутніх інженерів-програмістів об'єктно-орієнтованого програмування мовою Java можна спиратися на фундаментальну роботу Б. Еккеля «Thinking in Java» [5]. Автор дотримується такого порядку викладення основних концепцій ООП: вступ до ООП, ініціалізація і завершення (конструктори, перевантаження методів, фіналізація, збирання сміття), керування доступом (інтерфейс, реалізація, доступ до класів), повторне використання класів (композиція, успадкування, делегування, перетворення типів), поліморфізм, інтерфейси (абстрактні класи і методи, інтерфейси, відокремлення інтерфейсу від реалізації, розширення інтерфейсу), аналіз і проектування.

Інший підхід до вивчення Java, більш наближений до формування у студентів практичних умінь і навичок, пропонує Р. Печіновський. Його робота «ООП – Learn Object Oriented Thinking and Programming» [7] є гарним методичним посібником для викладачів, які планують зробити акцент на механізмах ООП. Автор подає послідовність уроків, спрямованих на формування у студентів здатності до розробки програм мовою Java. У першій частині книги він розглядає усі основні концепції і механізми ООП і пропонує для виконання невеликі за обсягом навчальні вправи. Це зроблено з метою створення у студентів загальної картини ООП. Друга частина книги містить матеріал, який розширює і доповнює зміст першої частини і спрямований на формування практичних умінь програмування. У третій частині подається поглиблений курс ООП на Java, для засвоєння якого пропонується розробка завершеного проекту.

Дидактичний підхід Р. Печіновського «Спочатку архітектура» передбачає, що студенти з самого початку ознайомлюються з основними архітектурними принципами ООП і відразу переходять до їх практичної реалізації [7, с. 3]. Це дозволяє сформувати загальне уявлення про ООП і початкові навички програмування на Java, які вдосконалюються надалі. Навчальний матеріал подається у формі діалогу між автором і читачем: Р. Печіновський формулює питання, які виникають у студента, і відповідає на них. Викладачі можуть використовувати наведені питання у своїй практиці або, спираючись на них, формулювати власні питання і заохочувати студентів до активної співпраці.

Загалом, теоретичний матеріал і практичні завдання, наведені у перших двох частинах книги [7], можна використовувати в якості основи для побудови вступного курсу Java. Третя частина може бути запропонована для розробки поглибленого спецкурсу або використана в основному курсі, якщо дозволить рівень базової підготовки студентів.

Професійна підготовка майбутніх інженерів-програмістів у ЗВО також часто включає вивчення ще однієї промислової об'єктно-орієнтованої мови програмування – C#. Опанування навичок розробки програм цією мовою також має спиратися на знання концепцій ООП, розширюючи і поглиблюючи їх. Визначити зміст цієї частини курсу програмування можна, спираючись на роботу Д. Кларка [4], яка містить три змістові розділи. У першому викладено і проілюстровано за допомогою UML-діаграм концепції ООП. Другий розділ присвячений практичним аспектам реалізації ООП під час програмування мовою C#. У третьому розділі наведені відомості про розробку застосувань Net мовою C#.

Викладаючи методологію ООП, Д. Кларк дотримується такої послідовності: загальний огляд ООП (історія ООП, основні концепції, історія C#); визначення структури класів під час проектування програмних рішень; моделювання взаємодії об'єктів у процесі проектування програмних рішень; практичний приклад проектування структури класів [4]. Робота Д. Кларка є джерелом інформації для побудови курсу програмування мовою C#. Докладний опис концепцій ООП буде корисним, якщо мову C# обрано основною для вивчення об'єктно-орієнтованого підходу. Якщо ж вивчення курсу C# ґрунтується на знаннях ООП, то основну увагу можна приділити практичній реалізації об'єктно-орієнтованої розробки засобами C#.

Далі розглянемо вивчення об'єктно-орієнтованих механізмів мови програмування JavaScript. Майбутні інженери-програмісти зазвичай вивчають JavaScript у курсах, присвячених web-розробці. Засоби ООП розглядають побіжно, здебільшого у процесі ознайомлення з об'єктною моделлю документа (DOM). Однак, враховуючи сучасний стан цієї мови й перспективи її розвитку, вважаємо необхідним посилити акцент на об'єктно-орієнтовані механізми JavaScript.

Об'єктно-орієнтовані можливості JavaScript відрізняються від можливостей класичних мов (C++, Java). Наприклад, у JavaScript усе є об'єктом, і використовується dot-нотація для доступу до властивостей і мето-

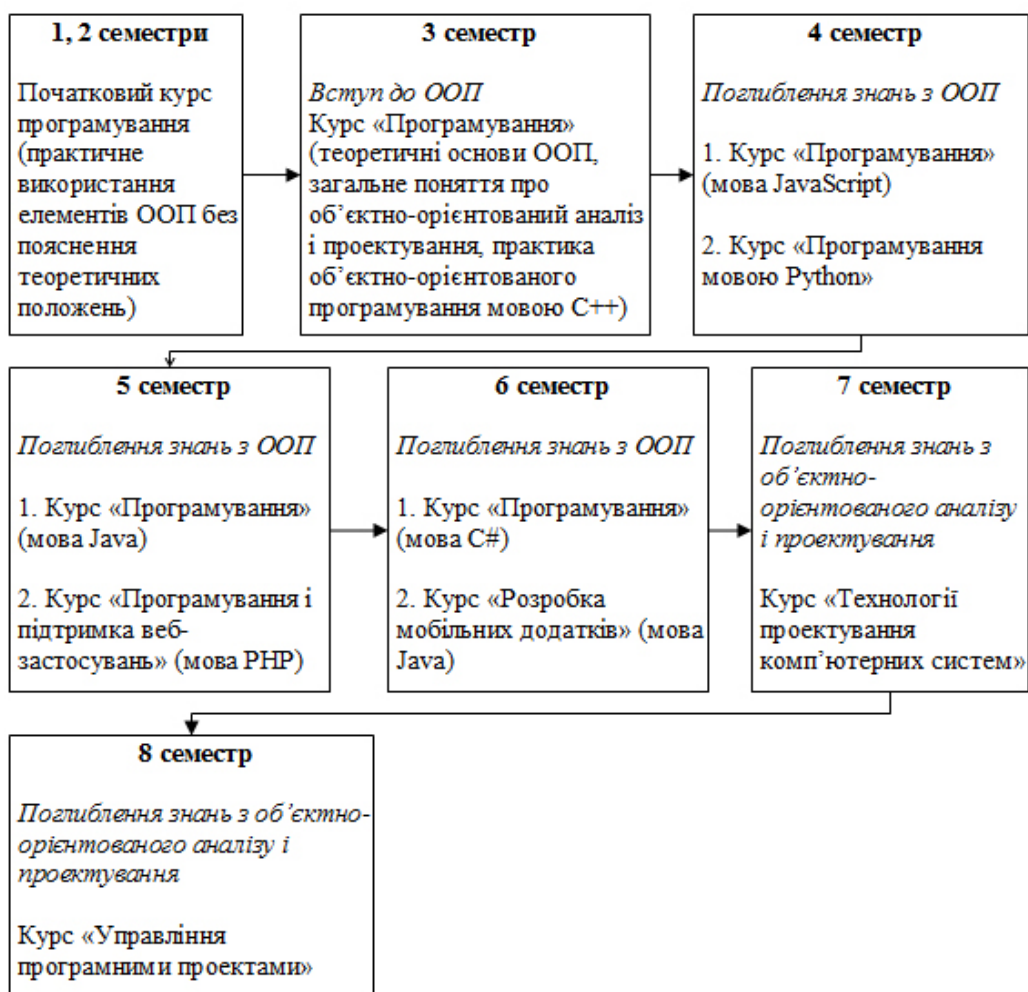


Рис. 1. Послідовність вивчення курсів із програмування

дів об'єктів, але не потрібно описувати класи [8, с. XVIII]. У зв'язку з цим вивчення ООП у JavaScript потребує від студентів здатності змінювати кут погляду на теоретичні поняття, аналізувати і порівнювати їх реалізацію у різних мовах програмування.

З метою визначення змісту навчального матеріалу для курсу програмування мовою JavaScript доцільно звернутися до робіт [3] і [8]. У роботі Дж. Резіга, Р. Фергюсона і Дж. Пакстона [3] об'єктно-орієнтовані властивості JavaScript докладно розглядаються у главах «Створення повторно використаного коду», «Об'єктна модель документів», «Події». Книга супроводжується прикладами коду, і запропонованого матеріалу загалом достатньо для висвітлення засобів ООП у JavaScript.

Н. Закас у роботі [8] розглядає реалізацію ООП у JavaScript. У шести розділах (Примітивні і посилальні типи; Функції, Розуміння об'єктів; Конструктори і прототипи; Успадкування; Шаблони об'єктів) автор докладно описує об'єктно-орієнтовані механізми JavaScript, супроводжуючи їх прикладами коду. Загалом, незважаючи на порівняно невеликий обсяг, робота Н. Закаса є гарною допомогою викладачам і студентам під час вивчення JavaScript.

Отже, на нашу думку, вивчати мову JavaScript слід після того, як студенти засвоїли принаймні базові поняття ООП, щоб зосередитися на її специфіці, поглибити розуміння концепцій ООП, а також сформувати розуміння відмінностей їх реалізації.

Освітні програми професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у ЗВО можуть передбачати вивчення й інших мов програмування, наприклад: PHP, Python тощо. Під час викладання цих курсів також слід зробити акцент на об'єктно-орієнтованих засобах цих мов.

На основі проведеного аналізу можна запропонувати послідовність вивчення майбутніми інженерами-програмістами курсів, яка забезпечує дотримання наскрізної змістовної лінії ООП і формування у студентів компетентностей у галузі об'єктно-орієнтованої розробки (рис. 1.).

Згідно з наведеною схемою, у третьому семестрі студенти повинні вивчити основні концепції ООП (клас, об'єкт, інкапсуляція, успадкування, поліморфізм), оволодіти здатностями до їх практичного застосування мовою C++, а також отримати початкові відомості про об'єктно-орієнтований аналіз і проектування. Під час вивчення наступних курсів у 4–6 семестрах слід робити акцент і забезпечувати практику об'єктно-орієнтованого програмування іншими мовами. Систематизувати знання й уміння у сфері об'єктно-орієнтованого аналізу і проектування слід під час вивчення таких дисциплін, як «Технології проектування комп'ютерних систем», «Управління програмними проектами» у 7–8 семестрах.

Висновки. Одним зі шляхів удосконалення підготовки майбутніх інженерів-програмістів у ЗВО є проектування її змісту, який відповідає сучасному стану галузі, сприяє формуванню у студентів професійних компетентностей, утворює основу для подальшого професійного зростання. З цією метою у межах нашого дослідження пропонується розробка наскрізного змісту навчання майбутніх інженерів-програмістів об'єктно-орієнтованої розробки програмного забезпечення. Для її досягнення був проведений якісний контент-аналіз джерел, присвячених ООП, й обрані роботи, на основі яких можна забезпечити послідовне викладання навчального матеріалу. За результатами проведеного аналізу запропонована послідовність вивчення майбутніми інженерами-програмістами ООП у курсах програмування. Наскрізна змістовна лінія передбачає, що, починаючи з третього семестру, відбувається формування у студентів професійних компетентностей у сфері об'єктно-орієнтованої розробки за рахунок систематичного використання засобів ООП, реалізованих у різних мовах програмування. Подальші розвідки доцільно спрямувати на розробку змісту, форм, методів і засобів вивчення окремих елементів наскрізної лінії об'єктно-орієнтованого програмування.

Використана література:

1. Буч Г. Объектно-ориентированный анализ и проектирование с примерами приложений / [Г. Буч, Р. А. Максимчук, М. У. Энгл, Б. Дж. Янг, Д. Коналлен, К. А. Хьюстон]. – Москва : ООО «И.Д. Вильямс», 2008. – 720 с.
2. Конюхов С. Л. До питання вибору мови програмування для вивчення дисципліни «Об'єктно-орієнтоване програмування» в університетах / С. Л. Конюхов // Інформаційні технології в освіті та науці : зб. наук. праць. – Мелітополь : Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2017. – № 1 (9). – С. 128–132.
3. Резиг Дж. JavaScript для профессионалов / Дж. Резиг, Р. Фергюсон, Дж. Пакстон. – Москва : ООО «И.Д. Вильямс», 2016. – 240 с.
4. Clark D. Beginning C# Object-Oriented Programming / D. Clark. – New York : Apress, 2011. – 362 p.
5. Eckel B. Thinking in Java / B. Eckel // Upper Saddle River: Prentice Hall, 2003. – 1151 p.
6. Joint Task Force on Computing Curricula, Association for Computing Machinery (ACM) and IEEE Computer Society. Computer Science Curricula 2013: Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Computer Science. – New York : ACM, 2013. – 518 p. – [Електронний ресурс]. – DOI : 10.1145/2534860.
7. Pecinovsky R. OOP – Learn Object Oriented Thinking and Programming / R. Pecinovsky. – Řepín–Živonín : Tomáš Bruckner, 2013. – 527 p.
8. Zakas N. C. The principles of object-oriented JavaScript. San Francisco : No Starch Press, Inc, 2014. – 122 p.

References:

1. Buch G., Maksimchuk R. A., Ehngl M. U., Yang B. Dzh., Konallen D., Hyuston K. A. (2008). Object-oriented analysis and design with applications. Moscow: ООО «I.D. Vilyams». 720 p. [in Russian]
2. Koniukhov S. L. (2017). On the choice of a programming language for studying the discipline “Object-oriented programming” in universities. In *Informatsiini tekhnolohii v osviti ta nauksi: zb. nauk. prats*, 1 (9), pp. 128–132. Melitopol: Vyd-vo MDPU im. B. Khmelnytskoho. [in Ukrainian]
3. Resig J., Ferguson R., Paxton J. (2016). Pro JavaScript Techniques. Moscow : ООО «I.D. Vilyams». 240 p. [in Russian].
4. Clark D. (2011). *Beginning C# Object-Oriented Programming*. New York: Apress. 362 p. [in English]
5. Eckel B. (2003). *Thinking in Java*. Upper Saddle River: Prentice Hall. 1151 p. [in English]
6. Joint Task Force on Computing Curricula, Association for Computing Machinery (ACM) and IEEE Computer Society. *Computer Science Curricula 2013: Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Computer Science*. – New York: ACM, 2013. – 518 p. – DOI: 10.1145/2534860. [in English]
7. Pecinovský R. (2013). *OOP – Learn Object Oriented Thinking and Programming*. Řepín–Živonín: Tomáš Bruckner. 527 p. [in English]
8. Zakas N. C. (2014). *The principles of object-oriented JavaScript*. San Francisco: No Starch Press, Inc. 122 p. [in English]

Конихов С. Л. Проектирование содержания обучения объектно-ориентированному программированию будущих инженеров-программистов

Содержание подготовки будущих инженеров-программистов в учреждениях высшего образования должно способствовать формированию у них профессиональных компетентностей. Основой для формирования такого содержания являются парадигмы программирования, которые обеспечивают его устойчивость в условиях постоянного обновления технологий разработки. В данной работе рассматривается проблема совершенствования содержания обучения студентов объектно-ориентированной парадигме. Предлагается формирование сквозной содержательной линии изучения объектно-ориентированной парадигмы. Для проектирования содержания используется метод качественного контент-анализа источников, посвященных объектно-ориентированной парадигме. Определена последовательность изучения объектно-ориентированных средств языков программирования, а также методов объектно-ориентированного анализа и проектирования. Результатом соблюдения этой сквозной линии является формирование у студентов компетентностей в сфере объектно-ориентированной разработки.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущий инженер-программист, высшее учебное заведение, объектно-ориентированное программирование, объектно-ориентированный анализ, объектно-ориентированное проектирование, язык программирования, содержание обучения.

Koniukhov S. L. Designing the content of future software engineers training in object-oriented programming

An educational content of training of future software engineers at universities should aid the formation of their professional competencies. The programming paradigms are the basis for the creation of such content since ensuring its sustainability in circumstances of software development technologies updating. In this paper, we examine the problem of improving the educational content in the field of learning of object-oriented paradigm. We offer to form a cross-cutting content line for learning object-oriented paradigm as a part of the “Programming” course, as well as a number of other curricular courses. To design the educational content we use the method of qualitative content analysis of sources devoted to object-oriented paradigm. On this basis, we define a sequence of studying object-oriented programming, analysis, and design. The result of compliance with this cross-cutting line is the formation of students’ competence in the field of object-oriented development.

Key words: professional training, future software engineer, higher education institution, object-oriented programming, object-oriented analysis, object-oriented design, programming language, educational content.

УДК 378.14.015.62:504

Коренева І. М.

**КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ:
ПОГЛЯД КРИЗЬ ОСВІТУ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ**

У статті здійснено аналіз проекту стандарту вищої освіти зі спеціальності 014.05 «Середня освіта (Біологія)» з погляду його можливостей щодо формування у майбутніх вчителів біології компетентностей з освіти для сталого розвитку. Встановлено, що комплекс загальних компетентностей майбутнього вчителя біології можна вважати основою для формування загальної культури особистості на цінностях сталого розвитку й основою для формування професійної компетентності, зокрема здатності реалізовувати функції освіти для сталого розвитку в процесі своєї професійної діяльності. Серед спеціальних (предметних) компетентностей стандартом передбачено таку: «Здатність у процесі навчання та виховання учнів розуміти й реалізовувати стратегію сталого розвитку людства». Саме ця компетентність відображає контент сталого розвитку та спрямовує майбутню підготовку вчителів біології на засади освіти для сталого розвитку, забезпечує просування освіти для сталого розвитку у професійній підготовці вчителя біології. В цілому аналізований проект стандарту орієнтований на освіту для сталого розвитку. Проте він потребує доповнення в частині програмних результатів навчання, які здатні оцінити рівень підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку та наскрізної лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток».

Ключові слова: освіта для сталого розвитку, стандарт вищої освіти, підготовка вчителів біології, компетентності вчителя біології.

Системна криза у сфері освіти України має не лише економічні причини. Очевидно, що вона торкається концептуальних та ідеологічних основ сучасного суспільства, що визначають систему ідеалів і суспільних цінностей. Моделі суспільної поведінки мають змінитися на такі, що відповідають розбудові сталого суспільства. Відсутність розв'язань екологічних проблем на тлі загострення економічної, політичної ситуації в країні змушує переосмислити роль і завдання сучасної освіти й усвідомити ключову роль освіти для сталого розвитку (далі – ОСР) у трансформації ціннісно-світоглядного відображення дійсності. Агентами таких змін мають стати педагоги. Тому підготовка вчителів до реалізації функцій ОСР набуває стратегічного значення. Особливо це стосується підготовки вчителів біології, адже поняття «сталий розвиток» традиційно відносять до сфери природничих дисциплін.

У концепції ОСР формування компетентностей розглядається як орієнтир навчання та виховання [1; 2]. Знання парадигма навчання сьогодні змінюється на компетентнісну, а якість підготовки вчителів стає все більш залежною від рівня сформованості у них професійної компетентності, що визначається не стільки обсягом засвоєних знань і сформованих умінь, як рівнем розвитку критичного мислення, сформованістю важливих для професійної діяльності особистісних якостей, системи мотивів і цінностей тощо.

Професійна компетентність вчителя стала предметом дослідження К. Абульханвої-Славської, Н. Бібік, Л. Бірюк, Ю. Бурцевої, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, І. Зимньої, В. Лугового, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, В. Сидоренка та ін. Особливості професійної компетентності вчителя біології та її різні аспекти досліджували в своїх роботах Ю. П. Шапран (система формування професійної компетентності вчителя біології) [3], Н. Грицай (формування методичної компетентності вчителя біології як складової частини професійної компетентності) [4], В. В. Оніпко (компетентнісний підхід до професійної підготовки вчителя біології до роботи в профільній школі) [5], С. Д. Рудишин, (формування екологічної компетентності вчителя природничих дисциплін) [6], І. Г. Дикарева (формування інформаційної компетентності вчителя біології) [7], А. В. Степанюк, М. М. Барна, Л. С. Барна [8] та ін.

Проблема пошуку компетентностей педагогів з ОСР для освіти України є досить новою. Проте вона знайшла свій розвиток у працях зарубіжних дослідників. Наприклад, Де Хаан (De Naan) у 2001 р. представив концепцію «Gestaltungskompetenzen» («формування компетенції») і зробив його центральною концепцією програми BLK-212, що підтримала впровадження ОСР у Німеччині [9]. На думку Г. Де Хаана (G. de Naan) та М. Барта (M. Barth), компетентності з ОСР є ключовими, адже вони мають забезпечити активне, рефлексивне та коопераційне навчання [9; 10]. У структурі компетентностей з ОСР дослідники виокремлюють когнітивні (знання й уміння) та некогнітивні компоненти (система внутрішніх цінностей особистості). Головними особливостями компетентностей з ОСР є здатність прогнозувати майбутні наслідки дій; міждисциплінарний підхід до розгляду проблем; полікультурність; здатність до співпраці з іншими; вміння вчитися; емпатія та солідарність; здатність до лідерства та мотивування інших.

У структурі компетентностей з ОСР Р. Маккеун (R. McKeown) розрізняє знання, уміння та навички, цінності, формування яких необхідно враховувати під час розробки початкових програм [11]. Серед знань, що входять до сфери компетентностей ОСР, Дж. Гекле (J. Huckle) виокремлює знання про взаємозалежність суспільства, економіки та природного середовища, від місцевого до глобального; знання прав та обов'язків; різноманітність (біологічна, соціальна, економічна та культурна); знання про якість життя та справедливість; про розвиток і сміність біосфери; про необхідність дотримання принципів обережності та запобігання тощо [12]. М. Рікманн (M. Riesckmann) у своїх працях порівняв європейське та латиноамериканське сприйняття важливих для сталого розвитку компетентностей. Так, його дослідження засвідчило однаковість міжнародної спільноти стосовно того, що важливими компетентностями для сталого розвитку вважається передусім системне, критичне мислення та здатність передбачувати, прогнозувати майбутні зміни [13].

Таким чином, проблематика формування компетентностей педагогів з ОСР є особливо актуальною. Інтеграція України до світового європейського простору зумовлює необхідність врахування світових тенденцій і потребу у підвищенні рівня педагогічного професіоналізму, розвитку якостей особистості педагогів, включення компетентностей з ОСР до стандартів вищої педагогічної освіти, зокрема до підготовки майбутніх вчителів біології.

Метою статті є визначення компетентностей вчителів біології з ОСР у структурі стандарту вищої освіти спеціальності 014.05 «Середня освіта (Біологія)».

Вітчизняний дискурс із проблем підготовки педагогів, спроможних реалізувати функції ОСР, ще тільки зароджується. Важливість формування екологічної компетентності фахівців із вищою освітою на засадах сталого розвитку визнана багатьма дослідниками [14; 15 та ін.]. Проте проблематика формування компетентностей вчителів з ОСР є значно ширшою: вона має включати як формування загальних компетентностей, що забезпечать розвиток особистісних якостей і загальної культури, так і спеціальних (фахових) компетентностей (кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності тощо), що створюють умови для успішної професійної педагогічної діяльності.

Розуміння професійної підготовки вчителя як формування його професійних компетентностей підводить до необхідності виокремлення кола компетентностей, необхідних для реалізації функцій ОСР. Стандарт вищої освіти спеціальності 014.05 «Середня освіта (Біологія)» й освітня програма цієї спеціальності є тими нормативними документами, що регламентують компетентнісні вимоги у підготовці фахівців. Проаналізу-

емо наявну нормативну базу із формування компетентностей вчителів біології з погляду їхньої підготовки до реалізації функцій ОСР.

Сучасні стандарти третього покоління базуються на компетентнісному підході і поділяють філософію визначення вимог до фахівця, закладену в основу Болонського процесу та міжнародного Проекту Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING)», ініційованого у 2000 р. європейськими університетами [17]. У сучасних стандартах вищої освіти компетентності випускника поділено на три складові частини: інтегральну, загальну та спеціальну (фахову). Інтегральна компетентність формується відповідно до Національної рамки кваліфікацій. Загальні компетентності визначаються на основі рекомендованих проектом TUNING. Фахові компетентності відображають специфіку освітньої програми і є унікальними для спеціальності.

Сьогодні в Україні створені Науково-методична рада і Науково-методичні комісії Міністерства освіти і науки України з розробки стандартів. Стандарт вищої освіти третього покоління зі спеціальності 014.05 «Середня освіта (Біологія)» освітнього рівня «бакалавр», за якою здійснюється підготовка майбутніх вчителів біології, перебуває на стадії розробки: він вже пройшов процедури громадського обговорення та зовнішнього рецензування (зокрема, станом на квітень 2018 р., за даними Інституту модернізації змісту освіти, він запропонований галузевою науково-методичною комісією та направлений на методичну експертизу). У контексті нашого дослідження необхідним видається аналіз проекту стандарту вищої освіти зі спеціальності 014.05 «Середня освіта (Біологія)» щодо наявності у ньому потенційних можливостей впровадження ОСР до підготовки майбутніх вчителів біології.

Загальні компетентності у стандарті вищої освіти зі спеціальності 014.05 «Середня освіта (Біологія)» сформульовані за методичними рекомендаціями МОН України [16] та проектом TUNING [17]. Розробниками стандарту вищої освіти зі спеціальності 014.05 «Середня освіта (Біологія)» виділено 10 загальних компетентностей, спрямованих на досягнення якісно нового рівня освіти майбутніх вчителів біології. Ці компетентності формуються протягом всього життя людини і є за своїм характером трансверсальними, тобто мають надпредметний характер.

Загальні компетентності майбутніх вчителів біології сформульовані так, щоб сприяти формуванню особистості вчителя, розвивати у нього здатність адаптуватися в нових мінливих умовах, коли метою освіти стає не накопичення багажу знань, а розвиток особистості та формування умінь, необхідних для успішного життя та професійної діяльності. Вони сформульовані на засадах ОСР, оскільки спрямовані на випередження, розвиток громадянськості, умінь навчатися, комунікувати, працювати в команді тощо. Проте загальні компетентності дещо позбавлені цільової спрямованості. Наприклад, компетентність ЗК9 «Здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів)» зазначає причини діяльності майбутнього вчителя біології – етичні міркування, але не окреслює, яку саме систему цінностей вони мають реалізовувати.

Таким чином, комплекс загальних компетентностей майбутнього вчителя біології, запропонований у проекті Стандарту вищої освіти, можна вважати основою для формування загальної культури особистості на цінностях сталого розвитку й основою для формування професійної компетентності, зокрема здатності реалізовувати функції ОСР у процесі своєї професійної діяльності. Ці компетентності закладають базовий рівень умінь і навичок, необхідний не тільки для майбутніх вчителів біології, але й для широких верств населення, відповідають головним ідеям ОСР. Проте вони не розкривають специфіку професійної педагогічної діяльності з ОСР. З огляду на це проаналізуємо перелік спеціальних (фахових) компетентностей майбутнього вчителя біології, запропонований у проекті Стандарту вищої освіти спеціальності 014.05 «Середня освіта (Біологія)».

Спеціальних (фахових) компетентностей майбутнього вчителя біології в проекті Стандарту нараховується 14: з них – 7 фахових компетентностей, спільних для всіх предметних спеціальностей (014 «Середня освіта»), та 7 спеціальних (предметних) компетентностей спеціальності 014.05 «Середня освіта (Біологія)». Визначені компетентності спрямовані на оволодіння базовими знаннями, уміннями та навичками, необхідними для здійснення педагогічної діяльності. Фахові компетентності спрямовані на оволодіння загальними психолого-педагогічними знаннями й уміннями, а предметні компетентності відображають специфіку спеціальності і, відповідно, особливості професійної діяльності саме вчителя біології. Серед предметних компетентностей розробниками проекту запропонована така: ПК5 «Здатність у процесі навчання та виховання учнів розуміти й реалізовувати стратегію сталого розвитку людства». Саме ця компетентність відображає контент сталого розвитку та спрямовує майбутню підготовку вчителів біології на засади ОСР, забезпечує просування ОСР у професійній підготовці вчителя біології.

Таким чином, аналіз спеціальних компетентностей вчителя біології, визначених у проекті Стандарту вищої освіти спеціальності 014.05 «Середня освіта (Біологія)», засвідчує, що він передбачає підготовку майбутніх вчителів біології не тільки до розуміння концепту сталого розвитку, але і до його реалізації у професійній діяльності, до впровадження ОСР як важливого шляху реалізації стратегії сталого розвитку на своєму професійному рівні. Таким чином, вчитель біології має не тільки сам володіти знаннями про сталий розвиток, мати певні ціннісні орієнтації, здійснювати природовідповідну діяльність на принципах сталого розвитку, а і навчати своїх учнів сталості, сприяти досягненню сталого розвитку своєю щоденною педагогічною діяльністю, просувати ідеї ОСР та реалізовувати її функції в процесі своєї професійної діяльності, тобто

формуванню в учнів таку компетентність, як екологічна грамотність, і реалізовувати наскрізну лінію НУШ «Екологічна безпека та сталий розвиток».

Отже, набір загальних і спеціальних компетентностей Стандарту вищої освіти третього покоління спеціальності 014.05 «Середня освіта (Біологія)», порівняно з попередніми стандартами, є досить лаконічним, що є його суттєвою перевагою перед попередніми стандартами вищої освіти, і має узагальнений характер. Компетентності сформульовані так, що досить складною проблемою є їхня оцінка, адже формування кожної здійснюється кількома дисциплінами. Для полегшення оцінювання рівня оволодіння компетентностями в нових стандартах вищої освіти міститься система програмних результатів навчання, що дозволяють виміряти й оцінити ту чи іншу компетентність. Крім того, сучасні стандарти вищої освіти побудовані на принципі колективного забезпечення програмних результатів навчання. Це означає, що один результат навчання може бути досягнутий шляхом формування кількох компетентностей під час вивчення кількох навчальних дисциплін, а також, що одна компетентність може бути спрямована на досягнення кількох результатів навчання (і знань, і умінь, і комунікації, і автономії та відповідальності). У зв'язку з цим складність є співвідношенням компетентностей і результатів навчання. Серед програмних результатів навчання, поданих у Стандарті, знаходимо такі, що можуть реалізувати компетентність ПК5 «Здатність у процесі навчання та виховання учнів розуміти й реалізувати стратегію сталого розвитку людства»: «Розуміє і характеризує стратегію сталого розвитку та розкриває сутність взаємозв'язків між природним середовищем і людиною».

Як бачимо, перелік програмних результатів навчання дає можливість оцінити розуміння стратегії сталого розвитку, проте є недостатнім для оцінки умінь її реалізувати і потребує уточнення в частині оцінювання умінь проваджувати освіту для сталого розвитку та реалізувати її головні функції.

Таким чином, аналіз проекту стандарту вищої освіти зі спеціальності 014.05 «Середня освіта (Біологія)» дозволяє констатувати, що він має потенційні можливості щодо формування професійної компетентності в частині підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій ОСР: компетентності є взаємопов'язаними, а формування програмних результатів навчання має досягатися кількома навчальними дисциплінами; достатня увага приділяється формуванню базового рівня компетентності ОСР. Очевидно, що проект нового Стандарту створює передумови міждисциплінарності у підготовці майбутніх вчителів біології: різні навчальні дисципліни мають бути спрямовані на формування однієї і тієї ж компетентності випускника. У нових стандартах вищої освіти відсутні рекомендації щодо переліку дисциплін навчального плану, їхнього обсягу, структури, змісту, послідовності вивчення. Саме тому навчальні заклади вищої освіти мають широкі можливості щодо формування освітніх програм і їхнього наближення до ідей ОСР.

Висновки. Аналіз сучасного проекту стандарту спеціальності 014.05 «Середня освіта (Біологія)» дозволяє зазначити, що він розроблений відповідно до сучасних вимог стандартів третього покоління, дає широкі можливості закладам вищої освіти щодо розробки унікальних освітніх програм підготовки майбутніх вчителів біології. Він орієнтований на ОСР: передбачає формування відповідних загальних компетентностей майбутніх вчителів біології та фахової компетентності «Здатність у процесі навчання та виховання учнів розуміти й реалізувати стратегію сталого розвитку людства», проте потребує доповнення в частині програмних результатів навчання, які здатні оцінити рівень підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій ОСР та наскрізної лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток».

Використана література:

1. Wals A. E. J. Mirroring, Gestaltswitching and transformative social learning. Stepping stones for developing sustainability competence / W. E. J. Arjen // *International Journal of Sustainability in Higher Education*. – 2010. – № 11 (4). – P. 380–390.
2. Wiek A. Moving Forward on Competence in Sustainability Research and Problem Solving / [A. Wiek, L. Withycombe, C. Redman, S. B. Mills] // *Environment Magazine*. – 2011. – № 53 (2). – P. 3–12.
3. Шапран Ю. П. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів біології: дис. ... док. пед. наук : 13.00.04 / Ю. П. Шапран; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2014. – 400 с.
4. Грицай Н. Концепція методичної підготовки майбутніх вчителів біології у вищому навчальному закладі / Н. Грицай // *Науковий вісник мелітопольського державного педагогічного університету*. – 2014. – № 2 (13). – С. 248–254.
5. Оніпко В. В. Компетентнісний підхід до підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін для профільної школи / В. В. Оніпко // *Вісник Луган. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка*. – Луганськ, 2012. – № 22 (257). Ч. VI. – С. 44–55.
6. Рудишин С. Д. Екологічна компетентність як загальна компетентність вчителів природничих дисциплін / [С. Д. Рудишин, І. М. Коренева, В. І. Самілік] // *Український педагогічний журнал*. – 2016. – № 3. – С. 74–83.
7. Дикарева И. Г. Структура информационной компетентности учителя биологии / И. Г. Дикарева // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. – 2011. – Вып. 2 (104). – С. 79–82.
8. Барна Л. С. Підготовка вчителів біології: компетентнісний підхід / [Л. С. Барна, М. М. Барна, А. В. Степанюк] // *Матеріали регіонального наук.-практ. семінару «Професійні компетенції та компетентності вчителя»*. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – С. 145–147.
9. De Haan G. The BLK “21” programme in Germany: a “Gestaltungskompetenz” – based model for Education for Sustainable Development / G. de Haan // *Environmental Education Research*. – 2006. – Vol. 12. – Issue 1. – P. 19–32.
10. Barth M. Developing key competencies for sustainable development in higher education / [M. Barth, J. Godemann, M. Rieckmann, U. Stoltenberg] // *International Journal of Sustainability in Higher Education*. – 2007. – № 8 (4). – P. 416–430.

11. McKeown R. Education for Sustainable Development Toolkit / R. McKeown. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.esdtoolkit.org/.
12. Huckle J. Education for Sustainable Development. A briefing paper for the Teacher Training Agency / J. Huckle. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.ttrb.ac.uk/attachments/5ecda376-6e78-43b1-a39b-230817b68aa4.doc.
13. Rieckmann M. Key Competencies for a Sustainable Development of the World Society / M. Rieckmann // Results of a Delphi Study in Europe and Latin America. – 2011. – № 20 (1). – P. 48–56.
14. Магазинщикова І. П. Результат екологізацію вищої професійної освіти у форматі компетентнісного підходу / І. П. Магазинщикова, М. Г. Адамовський // Науковий вісник НЛТУ України. – 2011. – Вип. 21.19. – С. 288–294.
15. Туниця Ю. Ю. Про екологізацію вищої освіти України з метою підготовки фахівців для сталого розвитку : доповідна зап. колегії М-ва освіти і науки України, 10 листопада 2015 р. / Ю. Ю. Туниця // Науковий вісник НЛТУ України. – Львів, 2015. – Вип. 25.10. – С. 9–14.
16. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / [В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова] / за ред. В. Г. Кременя. – Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 120 с.
17. TUNING (для ознайомлення зі спеціальними (факховими) компетентностями та прикладами стандартів. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.unideusto.org/tuningeu/>.
18. Рашкевич Ю. Побудова стандартів вищої освіти та освітніх програм в контексті нового Закону України «Про вищу освіту». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://education-ua.org/>.

References:

1. Wals A. E. J. (2010) Mirroring, Gestaltswitching and transformative social learning. Stepping stones for developing sustainability competence. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 11 (4). P. 380–390. [in English]
2. Wiek A., Withycombe L., Redman C., Mills B. S. (2011) Moving Forward on Competence in Sustainability Research and Problem Solving. *Environment Magazine*. 53 (2). P. 3–12. [in English]
3. Shapran Yu. P. (2014) *Teoretychni i metodychni zasady formuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv biologii* (dissertation). Kyiv : Drahomanov National Pedagogical University. [in Ukrainian]
4. Hrytsai N. (2014) *Kontseptsiiia metodychnoi pidhotovky maibutnix vchyteliv biologii u vyshchomu navchalnomu zakladi*. *Naukovyi visnyk melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. 2 (13). S. 248–254. [in Ukrainian]
5. Onipko V. V. (2012) *Kompetentnisnyi pidkhdid do pidhotovky maibutnoho vchytelia pryrodnychkykh dystsyplin dlia profilnoi shkoly*. *Visnyk Luhan. nats. un-tu im. T. Shevchenka*. Luhansk, 22 (257), ch. VI. S. 44–55. [in Ukrainian]
6. Rudyshyn S. D., Koreneva I. M., Samilyk V. I. (2016) *Ekolohichna kompetentnist yak zahalna kompetentnist vchyteliv pryrodnychkykh dystsyplin*. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. 3. S. 74–83. [in Ukrainian]
7. Dikareva I. G. (2011) *Struktura informacionnoj kompetentnosti uchitelya biologii*. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2 (104). S. 79–82. [in Russian]
8. Barna L. S., Barna M. M., Stepaniuk A. V. (2006) *Pidhotovka vchyteliv biologii: kompetentnisnyi pidkhdid*. *Materialy rehionalnoho nauk.-prakt. seminaru "Profesiini kompetentsii ta kompetentnosti vchytelia"*. Ternopil : Vyd-vo TNPU im. V. Hnatiuka. S. 145–147. [in Russian]
9. De Haan G. (2006) *The BLK "21" programme in Germany: a "Gestaltungskompetenz" – based model for Education for Sustainable Development*. *Environmental Education Research*. Vol. 12. Issue 1. P. 19–32. [in English]
10. Barth M., Godemann J., Rieckmann M., Stoltenberg U. (2007) *Developing key competencies for sustainable development in higher education*. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 8 (4). P. 416–430. [in English]
11. McKeown R. (2002) *Education for Sustainable Development Toolkit* [Electronic resource]. – Access mode : www.esdtoolkit.org/. [in English]
12. Huckle J. (2005) *Education for Sustainable Development. A briefing paper for the Teacher Training Agency* [Electronic resource]. – Access mode : www.ttrb.ac.uk/attachments/5ecda376-6e78-43b1-a39b-230817b68aa4.doc. [in English]
13. Rieckmann M. (2011) *Key Competencies for a Sustainable Development of the World Society. Results of a Delphi Study in Europe and Latin America*. 20 (1). P. 48–56. [in English]
14. Mahazynshchykova I. P. (2011) *Rezultat ekolohizatsii vyshchoi profesiinoi osvity u formati kompetentnistnoho pidkhdodu*. *Naukovyi visnyk NLTU Ukrainy*. Vyp. 21.19. S. 288–294. [in Ukrainian]
15. Tunytsia Yu. Yu. (2015) *Pro ekolohizatsiiu vyshchoi osvity Ukrainy z metoiu pidhotovky fakhivtsiv dlia staloho rozvytku : dopovid na zap. kolehii M-va osvity i nauky Ukrainy, 10.11.2015 r.* *Naukovyi visnyk NLTU Ukrainy*. Lviv, Vyp. 25.10. S. 9–14. [in Ukrainian]
16. Zakharchenko V. M., Luhovy V. I., Rashkevych Yu. M., Talanova Zh. V. *Rozroblennia osvitnikh proham. Metodychni rekomendatsii*. V. H. Kremen (Ed). Kyiv : DP «NVTs «Priorytety», 120 s. [in Ukrainian]
17. TUNING (dlia oznaiovlennia zi spetsialnymy (fakhovymy) kompetentnostiamy ta prykladamy standartiv [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.unideusto.org/tuningeu/>. [in Ukrainian]
18. Rashkevych Yu. (2015) *Pobudova standartiv vyshchoi osvity ta osvitnikh proham v konteksti novoho Zakonu Ukrainy «Pro vyshchu osvitu»* [Elektronnyi resurs]. – Rezhymdostupu : <http://education-ua.org/>. [in Ukrainian]

Коренева И. Н. Компетентности учителя биологии: взгляд сквозь образование для устойчивого развития

В статье осуществлен анализ проекта стандарта высшего образования по специальности 014.05 «Среднее образование (Биология)» с точки зрения его возможностей по формированию у будущих учителей биологии компетенций в сфере образования для устойчивого развития. Установлено, что комплекс общих компетенций будущего учителя биологии можно считать основой для формирования общей культуры личности на ценностях устойчивого развития и основой для формирования профессиональной компетентности, в частности способности реализовывать функции образования для устойчивого развития в процессе своей профессиональной деятельности. Среди специальных (предметных) компетенций стандартом предусмотрена следующая: «Способность в процессе обучения и воспитания учащихся понимать и реализовывать стратегию устойчивого развития человечества». Именно эта компетентность отражает контент устойчивого развития и направляет будущую подготовку учителей биологии

на принципы образования для устойчивого развития, обеспечивает продвижение образования для устойчивого развития в профессиональной подготовке учителя биологии. В целом рассматриваемый проект стандарта ориентирован на образование для устойчивого развития. Однако он требует дополнения в части программных результатов обучения, которые способны оценить уровень подготовки будущих учителей биологии к реализации функций образования для устойчивого развития и сквозной линии «Экологическая безопасность и устойчивое развитие».

Ключевые слова: образование для устойчивого развития, стандарт высшего образования, подготовка учителей биологии, компетентности учителя биологии.

Koreneva I. M. Competences of biology teachers: review from the standpoint of education for sustainable development

The article analyzes the project of the higher education standard on the specialty 014.05 "Secondary Education (Biology)" in terms of its potential for the formation of future competences of biology teachers with regard to education for sustainable development. It has established that the proposed complex of general competences of future biology teachers can be considered as the basis for forming a common culture of personality on the values of sustainable development and the grounds for forming the ability to realize the functions of education for sustainable development in the process of professional activities. Among the special (subjective) competences, the standard stipulates the following: "Ability to understand and implement the strategy of sustainable development in the process of educating and upbringing students". This particular competence reflects the content of sustainable development, directs the future preparation of biology teachers to the principles of education for sustainable development, and provides for the promotion of the ESD in the professional training of a biology teacher. In general, analyzed draft standard of the project is oriented towards education for sustainable development. However, there is the need for supplementing in terms of programmatic learning outcomes that are able to assess the level of training of future biology teachers for the implementation of the functions of education for sustainable development and the cross-cutting line of "Environmental safety and sustainable development".

Key words: education for sustainable development, standard of higher education, preparation of teachers of biology, competence of teacher of biology.

УДК 378.37.159.9

Кравчинська Т. С.

ПСИХОДІАГНОСТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ РАЙОННИХ (МІСЬКИХ) МЕТОДИЧНИХ КАБІНЕТІВ (ЦЕНТРІВ)

У статті розкрита методична база психодіагностичного дослідження показників професійного розвитку методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів). Під час проведення дослідження було обґрунтовано показники та рівні професійного розвитку методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів) у процесі професіогенезу відповідно до критеріїв їхнього професійного розвитку – когнітивного, праксеологічного, мотиваційного, які, на наш погляд, найповніше розкривають сутність професійного розвитку методичних працівників в умовах неперервної післядипломної освіти. Подано методичну базу дослідження, методики виміру яких повністю розкривають критерії та показники професійного розвитку методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів) у вимірі сучасного суспільства.

Ключові слова: методичні працівники, професійний розвиток, психодіагностичні методики, післядипломна освіта.

Актуальність визначеної проблеми професійного розвитку методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів) зумовлюється швидкими процесами реформування освітньої галузі та реформою децентралізації, які потребують сучасних технологій впровадження нового змісту освіти. У зв'язку з цим виникає необхідність у підготовці висококваліфікованих педагогічних працівників у процесі підвищення кваліфікації, які готові до впровадження сьогоденних реформ.

Важливим чинником ефективного впровадження Концепції «Нова українська школа» виступає високий рівень професійної компетентності методичних працівників, тому значним науковим і практичним питанням є психодіагностичні засади вивчення професійного розвитку методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів).

Проблему професійного розвитку педагогів вивчали філософи, педагоги, психологи. У працях науковців Н. І. Клокар, В. І. Маслова, В. В. Олійника, В. І. Пуцова, В. В. Сидоренко, М. І. Скрипник, Т. М. Сорочан та інших висвітлені проблеми післядипломної педагогічної освіти взагалі й теорії та практики навчання фахівців у системі підвищення кваліфікації зокрема [7–9]. Питання розвитку професійного шляху фахівців є предметом дослідження вчених В. Сластьоніна, Н. Кузьміної, В. Шадрикова, Е. Зеєра, Т. Кудрявцевої та інших, які професіоналізацію розглядають як процес становлення фахівця, ступінь розвиненості його професійних якостей та один із векторів розвитку особистості.

Метою статті є пошук і визначення психодіагностичних методик вивчення професійного розвитку методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів), які найповніше розкривають критерії та показники їхнього професійного розвитку.

На першому етапі нашого дослідження було вивчено поняття «професіогенез», «професійний розвиток» і здійснено аналіз етапів професіогенезу методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів) з урахуванням сформованості професійних установок на кожному з них [3; 5]. Адже на професійний розвиток методичних працівників сьогодні впливає безліч об'єктивних факторів (історичних, економічних, політичних тощо), відповідно, необхідне постійне оновлення науково-теоретичного надбання для формування обґрунтованих пропозицій щодо покращення впливу на професійний розвиток і становлення педагогів у системі неперервної післядипломної освіти.

Таким чином, професіогенез – це поступовий, планомірний, багатомірний, безперервний процес досягнення високого рівня професіоналізму, який забезпечує професійну ідентичність, що сприяє цілісності особистості та задоволенню потреб суспільного розвитку у тριάді «особистість – діяльність – соціум» [3; 7; 11]. Професійний розвиток – це процес неперервного руху до найвищого професійно-особистісного рівня, який передбачає цілісне та результативне перетворення досвіду шляхом подолання суперечностей у професійно-діяльнісній та індивідуально-особистісній сферах, удосконалення педагогічної майстерності протягом усього життя, а вершиною цього є досягнення найвищого рівня професіогенезу – педагогічної майстерності, акме професіоналізму [3; 7].

На другому етапі дослідження було визначено критерії, показники та рівні професійного розвитку методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів) [4; 5].

Узагальнення психолого-педагогічного досвіду дозволило визначити такі критерії професійного розвитку методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів): когнітивний, праксеологічний, мотиваційний. Зазначені критерії характеризуються такими показниками:

– когнітивний критерій: професійно-педагогічна компетентність, що передбачає комплексне поєднання ґрунтовних, систематичних знань, умінь, навичок, професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій; продуктивність професійно-педагогічної діяльності; інноваційність, що уможливлює визначення рівня технологічної культури, якості упровадження в систему роботи інноваційних підходів, технологій, методів, прийомів та ін.;

– праксеологічний критерій: сформованість професійного вміння, емоційна стійкість, самоконтроль, самостійність, товарищескість, усвідомленість, чутливість тощо;

– мотиваційний критерій: мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації, співвідношення внутрішньої та зовнішньої мотивації, потреба у саморозвитку, самооцінці досягнень, задоволеності своїми досягненнями [4].

Наступним етапом нашого дослідження є визначення психодіагностичних методик для вивчення професійного розвитку методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів). Визначаючи психодіагностичні методики для вивчення професійного розвитку методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів), спиратимемося на розробки В. В. Сидоренко [7] та розробку колективу спільної лабораторії психології професіоналізму ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України та Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти під науковим керівництвом О. І. Бондарчук [1], а також методики, що вже існують, та їх модифікації щодо вивчення професійного розвитку педагогічних працівників.

Отже, відповідні методики діагностики показників професійного розвитку методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів) зазначено в табл. 1.

Здійснений аналіз наукової літератури дав змогу виокремити вищезазначені психодіагностичні методики, які, на нашу думку, якнайповніше розкривають критерії та показники професійного розвитку методич-

Таблиця 1

Методична база дослідження показників професійного розвитку методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів)

Критерії та показники професійного розвитку	Методики виміру
Когнітивний: професійно-педагогічна компетентність; продуктивність професійно-педагогічної діяльності; інноваційність	Методика на визначення рівня професійної компетентності педагога [7]; Методика виявлення рівня педагогічної майстерності [10]; Методика «Креативний потенціал» [1].
Праксеологічний: емоційна стійкість; партнерська взаємодія та професійне спілкування; емпатія	Методика на визначення рівня емоційної стабільності і здатності до керування психічним самопочуттям [7]; Методика на виявлення стилю взаємодії у професійній діяльності [1]; Методика на визначення рівня емпатії [6].
Мотиваційний: інтереси, цінності; співвідношення внутрішньої та зовнішньої мотивації; саморозвиток у професійній діяльності	Методика М. Рокіча «Ціннісні орієнтації» [1]; Методика на визначення рівня мотивації професійно-педагогічної діяльності [2]; Методика «Здатність педагога до саморозвитку» [1].

них працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів), тому що показники – це конкретизація виділених критеріїв професійного розвитку методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів) за певними ознаками, що відбивають сучасні навички здійснення професійно-педагогічної діяльності та її результативність [8]. Відповідно, критерії та показники визначено й охарактеризовано таким чином, що вони висвічують структурно-функціональні та змістові компоненти процесу професійного розвитку методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів) у системі післядипломної освіти. У свою чергу, зміст критеріїв і показників професійного розвитку методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів) показує динаміку особистості педагога як суб'єкта діяльності, ступінь оволодіння професійним змістом, засобами, методами вирішення сучасних професійних завдань [5].

Критеріями професійного розвитку методичних працівників районних методичних кабінетів є, у першу чергу, сформованість відповідних видів компетентностей, мотивація самовдосконалення, результативність виконання фахових завдань, а саме: когнітивний (характеризується науковими, методичними, психолого-педагогічними, мовленнєвими, інформаційними й інноваційними знаннями, необхідними для професійного розвитку методичних працівників районних методичних кабінетів); праксеологічний (характеризується професійно необхідними вміннями й особистісними якостями методистів районних методичних кабінетів); мотиваційний (розкриває внутрішні та зовнішні позитивні мотиви участі методичних працівників районних методичних кабінетів у професійній діяльності з постійним підвищенням і вдосконаленням свого професійного рівня) [4]. Розуміння закономірностей професійного розвитку є основою розвитку післядипломної педагогічної освіти, визначення змісту, методів для навчання педагогічних працівників не лише з урахуванням стажу, категорії, а й з урахуванням наявного професіоналізму.

Висновки. Таким чином, визначення методичної бази психодіагностичного дослідження показників професійного розвитку методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів) надало можливість виокремити методики виміру, які повністю розкривають критерії та показники професійного розвитку методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів) у сучасному суспільстві. Подальшим у нашому дослідженні буде проведення діагностування методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів) і формування висновків дослідження.

Використана література:

1. Бондарчук О. І. Комплекс психодіагностичних методик дослідження професіоналізму педагогічних працівників / [О. І. Бондарчук, Т. М. Гавлітіна, Л. М. Смольська, В. М. Вронська]. – Київ-Рівне, 2017. – 24 с.
2. Бордовская Н. В. Педагогика : [учебник] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2000. – 304 с.
3. Кравчинська Т. С. Етапи професіогенезу методистів районних методичних кабінетів у вимірі сучасного суспільства / Т. С. Кравчинська // Збірник наукових праць «Педагогічні науки». – Херсон, 2016. – Вип. 70. – Т. 2. – С. 66–69.
4. Кравчинська Т. С. Критерії професійного розвитку методистів районних методичних кабінетів у вимірі сучасного суспільства / Т. С. Кравчинська // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. / [ред. кол. Л. Б. Лук'янова (голова) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Київ, 2016. – Вип. 1 (12). – С. 138–144.
5. Кравчинська Т. С. Показники та рівні професійного розвитку методистів районних (міських) методичних кабінетів (центрів) у вимірі сучасного суспільства / Т. С. Кравчинська // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – Вип. 29 (39). – 2017. – С. 11–14. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.pedtvor.npu.edu.ua/index.php/arkhiv-vipuskiv#vypusk-№29-39-2017-p>.
6. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога : [учеб. пособ.] / Е. И. Рогов. – Москва : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – Кн. 2 : Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 480 с.
7. Сидоренко В. В. Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. В. Сидоренко. – Київ, 2013. – 486 с.
8. Скрипник М. І. Дослідження проблем професіоналізму науково-педагогічних працівників у андрагогії / М. І. Скрипник // Проблеми освіти. – 2015. – № 83. – Ч. II. – С. 194–199.
9. Сорочан Т. Професійна діяльність андрагогів: сучасний погляд / Т. Сорочан // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – № 4. – С. 27–32.
10. Уруський В. І. Педагогічна діагностика: методичні рекомендації / укл. В. І. Уруський. – Тернопіль, 2012. – 129 с.
11. Цільмак О. М. Визначення поняття «професіогенез» / О. М. Цільмак // Професійне становлення особистості : матеріали П'ятої всеукр. наук.-практ. конф., (Одеса, 15 лютого 2013 р.). – 2013. – С. 57–60.

References:

1. Bondarchuk O. I. (2017) Kompleks psykhodiahnostychnykh metodyk doslidzhennya profesionalizmu pedahohichnykh pratsivnykiv / [O. I. Bondarchuk, T. M. Havlitina, L. M. Smolska, V. M. Vronska]. – Kyiv-Rivne. – 24 s. [in Ukrainian].
2. Bordovskaya N. V. (2000) Pedagogika : [uchebnik] / N. V. Bordovskaya, A. A. Rean. – Sankt-Peterburg : Izdatelstvo «Piter». 304 s. [in Russian].
3. Kravchynska T. S. (2016) Etapy profesiohenezu metodystiv rayonnykh metodychnykh kabinetiv u vymiri suchasnoho suspilstva / T. S. Kravchynska // Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky». – Kherson. – Vyp. 70. – T. 2. – S. 66–69. [in Ukrainian].

4. Kravchynska T. S. (2016) Kryteriyi profesiynoho rozvytku metodystiv rayonnykh metodychnykh kabinetiv u vymiri suchasnoho suspilstva / T. S. Kravchynska // Osvita doroslykh: teoriya, dosvid, perspektyvy : zb. nauk. pr. / [red. kol. L. B. Lukyana (holova) ta in.]; In-t ped. osvity i osvitydoroslykh NAPN Ukrainy. – Kyiv. – Vyp. 1 (12). – S. 138–144. [in Ukrainian].
5. Kravchynska T. S. (2017) Pokaznyky ta rivni profesiynoho rozvytku metodystiv rayonnykh (miskykh) metodychnykh kabinetiv (tsentriv) u vymiri suchasnoho suspilstva / T. S. Kravchynska // Naukovyy chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 16. Tvorchya osobystist uchytylya: problemyteoriyi i praktyky. – Vyp. 29 (39). – S. 11–14. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.pedtvor.npu.edu.ua/index.php/arkhiv-vipuskiv#vypusk-№29-39-2017-r>. [in Ukrainian].
6. Rogov Ye. I. (2002) Nastolnaya kniga prakticheskogo psikhologa : [ucheb. posob.] / Ye. I. Rogov. – Moskva : Izd-vo VLADOS-PRESS. – Kn. 2 : Rabota psikhologa so vzroslymi. Korrektsionnyye priyemy i uprazhneniya. – 480 s. [in Russian].
7. Sydorenko V. V. (2013) Teoretychni i metodychni zasady rozvytku pedahohichnoyi maysternosti vchytelya ukraiyinskoyi movy i literatury v systemi pislyadyplomnoyi osvity : dys. ... dok. ped. nauk : 13.00.04 / V. V. Sydorenko. – Kyiv. – 486 s. [in Ukrainian].
8. Skrypnyk M. I. (2015) Doslidzhennya problem profesionalizmu naukovopedahohichnykh pratsivnykiv u andrahohitsi / M. I. Skrypnyk // Problemy osvity. – № 83. – Ch. II. – S. 194–199. [in Ukrainian].
9. Sorochan T. (2008) Profesiyna diyalnist andrahohiv: suchasnyy pohlyad / T. Sorochan // Dyrektor shkoly, litseyu, himnaziyi. – № 4. – S. 27–32. [in Ukrainian].
10. Urusky V. I. (2012) Pedahohichna diahnozyka: metodychni rekomendatsiyi / ukl. V. I. Urusky. – Ternopil. – 129 s. [in Ukrainian].
11. Tsilmak O. M. (2013) Vyznachennya ponyattya «profesiohenez» / O. M. Tsilmak // Profesiynne stanovlennya osobystosti : materialy Pyatoyi vseukr. nauk.-prakt. konf., Odesa. – S. 57–60. [in Ukrainian].

Кравчинская Т. С. Психодиагностическое исследование профессионального развития методических работников районных (городских) методических кабинетов (центров)

В статье раскрыта методическая база психодиагностического исследования показателей профессионального развития методических работников районных (городских) методических кабинетов (центров). В ходе проведенного исследования были обоснованы показатели и уровни профессионального развития методических работников районных (городских) методических кабинетов (центров) в процессе профессиогенеза в соответствии с критериями их профессионального развития – когнитивного, праксеологического, мотивационного, которые, на наш взгляд, наиболее полно раскрывают сущность профессионального развития методических работников в условиях непрерывного последипломного образования. Подано методическую базу исследования, методики измерения которых полностью раскрывают критерии и показатели профессионального развития методических работников районных (городских) методических кабинетов (центров) в измерении современного общества.

Ключевые слова: методические работники, профессиональное развитие, психодиагностические методики, последипломное образование.

Kravchinska T. S. Psychodiagnostic research of professional development of methodological employees of district (local) methodical offices (centers)

The methodical basis of psychodiagnostic research of indicators of professional development of methodical employees of district (city) methodical offices (centers) is disclosed in the article. During the research, the indicators and levels of professional development of methodical employees of district (city) methodical offices (centers) in the process of professiogenesis were substantiated in accordance with the criteria of their professional development – cognitive, praxeological and motivational, which in our opinion, most fully reveal the essence of the professional development of methodologists in conditions of continuous postgraduate education. The methodical basis of the research, methods of measurement of which reveal completely the criteria and indicators of professional development of methodical employees of district (city) methodical offices (centers) in the dimension of modern society are given.

Key words: methodical employees, professional development, psychodiagnostic techniques, postgraduate education.

УДК 37.046.3.016

Лавриниць А. П.

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Стаття присвячена розгляду сутності розвитку творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва у професійній педагогічній діяльності, опису поглядів філософів, науковців на поняття потенціалу, творчого потенціалу. Проаналізовано погляди дослідників на структуру творчого потенціалу. Представлено структуру творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва, що складається з індивідуально-творчого, емоційно-почуттєвого, діяльнісно-творчого та професійно-творчого компонентів. Зважаючи на специфіку музичного мистецтва, визначено, що творчий потенціал вчителя музичного мистецтва стає найвищим вираженням музикальності вчителя і головною ознакою його професіоналізму.

Ключові слова: творчий потенціал, вчитель музичного мистецтва, структура творчого потенціалу, компоненти творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва, професійна педагогічна діяльність.

У період розвитку і реформування освіти увага багатьох дослідників прикута до проблеми педагогічної творчості. Науковці зазначають, що творчість є сутнісною ознакою людини, котра має глибинне, повноцінне, наповнене сенсом існування. Сучасні умови розвитку педагогічної освіти зумовлюють необхідність наповнення змістовної діяльності сучасного вчителя проявами ініціативи, збільшення кількості проявів творчого пошуку, через бажання змінювати себе і навколишній світ. Творчість стає неодмінною умовою педагогічного процесу та професійною необхідністю сучасного вчителя, особливо, коли професійна педагогічна діяльність пов'язана з мистецтвом.

У процесі розробки методичних рекомендацій щодо розвитку творчості, творчого потенціалу вчителя актуальними залишаються питання сутності та структури розвитку творчого потенціалу сучасного вчителя музичного мистецтва, які потребують більш детального вивчення. Дослідження проблеми розвитку творчого потенціалу вчителів музичного мистецтва дозволило визначити, що він має свою сутність, усталену структуру, яка характеризується своїми особливостями. З метою дослідження питання сутності та структури розвитку творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва було проаналізовано літературно-наукові джерела, а також виокремлено погляди сучасних дослідників на обрану проблему.

Наукові дослідження, присвячені проблемам творчості, розвитку творчої особистості, педагогічної творчості та розвитку творчого потенціалу, розглядаються з позиції філософії, психології, педагогіки. Філософські аспекти творчості розглянуто в працях М. Бахтіна, В. Біблера, В. Вернадського, Б. Кедрова, О. Лосева, М. Ярошевського. Психологічні та педагогічні аспекти творчості розкрито в працях В. Андреева, О. Брушлінського, Л. Виготського, В. Загвазінського, І. Зязюна, В. Кан-Калика, В. Краєвського, Н. Кузьміної, О. Матюшкіна, К. Платонова, Я. Пономарьова, С. Сисоевої. Питання творчого професійного розвитку педагога в системі післядипломної освіти розкриті в працях Н. Бібік, І. Жерносека, Л. Набоки, В. Олійника, Н. Протасової, В. Пуцова та ін. [16, с. 101].

Здатність до творчої діяльності в сфері мистецтва розглядали М. Антків, Л. Баренбойм, Л. Бочкарьов, Л. Коваль, О. Олексюк, Т. Родіна, Г. Яковчук та ін. Сутність творчого потенціалу вчителя досліджували О. Виговська, В. Горовенко, Е. Гуцало, В. Лісовська, М. Поташник, О. Приходько та ін. Водночас питання сутності та структури розвитку творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва в післядипломній педагогічній освіті недостатньо систематизоване.

Мета статті – розглянути сутність розвитку творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва в професійній педагогічній діяльності, проаналізувати структуру творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва та здійснити опис усіх компонентів творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва, які отримують розвиток у системі післядипломної педагогічної освіти.

Проблема потенціалу, потенційних сил людини стала предметом дослідження багатьох філософів. Видатний філософ Стародавньої Греції Аристотель у своїх працях розглядав «потенційне» й «актуальне». Він стверджував, що завдяки дії енергії здійснюється процес актуалізації потенціалу. Аристотель визначав потенціал як загальну здатність людини до будь-якої діяльності, реалізація якої відбувається за допомогою спеціальних знань окремими суб'єктами [1, с. 448]. Відомий філософ Платон момент переходу потенційного в актуальне пов'язував із творчістю, творчість розглядав як процес переходу із небуття в буття. Платон процес створення будь-яких творів мистецтва і ремесла назвав творчістю, а тих хто створює – їх творцями [1, с. 135]. Сутність потенційної спроможності людини стала предметом роздумів німецького філософа Г. Лейбніца, який зазначав, що сила відповідає латинському слову «potential» – можливість. Він розглядав поняття «потенційна можливість», «потенційна активність». Представниками німецької класичної філософії І. Кантом, Й. Фіхте, Ф. Шелінгом, Г. Гегелем було зроблено значний внесок у вивчення проблеми актуалізації потенційної спроможності людини.

Саме поняття «потенціал» походить від латинської «*potentia*» – сила, можливість, здатність, що існує у прихованому вигляді та може проявитися завдяки певним умовам. Також потенціал розглядається як сукупність джерел, засобів, можливостей, які можуть бути використані у зв'язку з досягненням певної мети [1, с. 194]. Потенціал – джерела, можливості, засоби, запаси, що можуть бути приведені до дії, використані для розв'язання окремих завдань, досягнення певних цілей, можливостей окремої людини або суспільства в цілому в певній галузі [16, с. 1058].

У психології поняття потенціал пов'язується із можливістю, яка існує в прихованій формі, що перебуває в неактивному стані і здатна до пробудження чи розвитку [17, с. 92].

Водночас існує поняття «творчий потенціал», що привертає увагу науковців. До проблеми творчого потенціалу зверталися багато дослідників. В. В. Воєводін під творчим потенціалом розуміє постійний і творчий процес осягнення сутності і сенсу буття на різних етапах особистісного розвитку, детермінує особисту роль і відповідальність у діяльнісному вираженні та самостворенні особистості, що будується відповідно до вимог часу, суспільства. На думку І. Кучерявого, творчий потенціал – це зміст і характер діяльності, що відзначаються новизною, а В. О. Моляко розуміє творчий потенціал як творчу обдарованість, готовність до творчої діяльності, систему, що так само, як і підсвідомість, прихована від будь-якого зовнішнього спостереження, а сам носій творчого потенціалу мало або й зовсім нічого не знає про свої творчі можливості. О. Отич вважає, що творчий потенціал – це інтегрована якість, яка характеризує міру її можливостей щодо здійснення діяльності творчого характеру й визначає міру її можливостей у творчому самоздійсненні та самореалізації [7, с. 101].

Творчий потенціал учителя є складним природним явищем. Аналіз наукових джерел свідчить про активність пошуків учених-педагогів у напрямку формування професійного потенціалу майбутнього вчителя.

І. Підласий і С. Трипольська розглядають поняття «творчий потенціал учителя» як сукупність об'єднаних у систему природних і набутих якостей, що визначають професійну спроможність учителя виконувати свої професійні обов'язки на заданому рівні, а також як спроектовану на мету здатність її реалізувати [15, с. 3]. Творчий потенціал у сфері мистецтва розглядав В. В. Воєводін, який визначив його як універсальну якість, що відображає міру можливостей актуалізації сутнісних сил особи в цілеспрямованій художній діяльності [3, с. 9].

О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська професійний потенціал педагога розглядають як динамічну систему розвитку і саморозвитку спеціалістів, яка ґрунтується на теоретичній моделі індивідуальності вчителя та стає основою його особистісно-професійного саморозвитку. У структурі теоретичної моделі ці автори виділяють три взаємопов'язані підструктури: індивіду – природні, біологічні властивості: темперамент, особливості пізнавальних процесів, здібності, емоційно-вольову сферу, здоров'я тощо; особистісну – систему особистісно і професійно значущих стосунків і властивостей людини; суб'єкту – рівень детермінації і спосіб самореалізації у професійному середовищі [14, с. 57].

На думку В. Риндак, структура творчого потенціалу складається із сукупності складових частин: потенційної, представлені індивідуальними психічними процесами і здібностями особистості; мотиваційної, що включає переконання, готовність як внутрішньо-особистісну структуру, механізми актуалізації здібностей і соціально-психологічну установку на розгортання внутрішніх сил індивіда – його потреб, ціннісних орієнтацій, мотивів; когнітивної, представлені здобутими внаслідок навчання уміннями та навичками здійснювати творчу діяльність, а також знаннями, уміннями, ставленнями до способів діяльності та самовираження [11, с. 23].

Структуру професійного потенціалу педагога дослідники представили через поняття «ідеальний педагог», який здатний забезпечити реалізацію намічених цілей у наявних умовах. Потенціограма ідеального педагога поєднує в собі характерні властивості та якості фахівця, працівника і людини.

М. Кухта структуру професійного потенціалу педагога розглядає як інтеграційне поняття, яке має системний характер педагогічної майстерності і складається з чотирьох компонентів: професійної підготовки, творчості педагога, професійного рівня, педагогічної культури [8, с. 123].

Загальна структура творчого потенціалу, за В. О. Моляко, Д. Богоявленською, Е. де Боно, О. Матюшкіним, складається з таких компонентів, представлених у табл. 1 [10, с. 139].

Досліджуючи проблему творчості, Н. В. Кузьміна виділяє низку елементів творчого потенціалу спеціаліста, до яких належать: індивідуальні якості (стать, вік, структура сім'ї, стан здоров'я); рівень продуктивності діяльності в розв'язанні творчих задач; інтегративні схеми інформаційного самозабезпечення, рольової взаємодії, аналізу зворотного зв'язку під час розв'язання творчих задач; психологічні передумови продуктивного розв'язання творчих задач (система ставлень, установки, цінності, спрямованість, мотивація); здібності, структура компетентності; когнітивні, емоційні та вольові якості суб'єкта під час розв'язання творчих задач; структури вмінь (гностичні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні, організаційні); вплив контексту (тобто професійного, сімейного оточення); соціальний вплив – оцінка, заохочення, підтримка, соціальна роль; психологічна готовність до перебудови діяльності у пошуках нових способів розв'язання творчих задач; способи врахування системи обмежень і вимог до розв'язання творчих задач, зумовлених професією та виробництвом; способи врахування системи вимог та обмежень до розв'язання задач, що зумовлюються моральними принципами [6, с. 46].

На наявність творчості у педагогічному процесі як сфери особистісної самореалізації вчителя наголошували багато дослідників. В. А. Кан-Калик, М. Д. Никандров зазначають, що творчість неможлива без усвідомлення вчителем власної творчої індивідуальності. Пізнати себе, свою індивідуальність у педагогічній діяльності – значить зробити засвоєння теорії та досвіду інших власним внутрішнім надбанням [4, с. 34].

З урахуванням специфіки музичного мистецтва та поглядів дослідників на проблему творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва, музично-творчий потенціал стає найвищим вираженням музикальності фахівця і виступає головною ознакою його професіоналізму. Так, на думку С. І. Науменко, до структури музикальності входять: загально психологічні властивості людини – творча уява, чуття цілого (цілісність сприйняття та переживання образу, логіка розгортання музичного образу, форми як динамічного явища), емоційність [12, с. 12]. Сама музикальність розглядається психологами як потенціал, а її вищим показником виступає імпровізація [5, с. 12]. Здатність до імпровізації, музичного створення виступає ще однією особливістю творчого потенціалу вчителя-музиканта. Створення власної мелодії, виявлення своїх почуттів та емоцій засобами музики свідчить про високий рівень музичного обдарування людини.

Відомо, що у своїй педагогічній діяльності вчитель-музикант організовує різні види музично-творчої діяльності, до яких відносимо інструментально-виконавську, вокально-хорову, музикознавчу, імпровізаційну. Музично-творчий потенціал вчителя можна представити як якісну ознаку професіоналізму вчителя-музиканта, що забезпечує актуалізацію професійно-важливих умінь і навичок, а саме: підбір власного супроводу до пісні, створення багатоголосної хорової чи ансамблевої партитури, написання куплетної дитячої пісні, спроможність імпровізувати тощо [13, с. 35–37].

Розвиток творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва відбувається в процесі різних видів діяльності: активного сприймання музичних творів, організації вокально-хорової роботи, рухових пластичних імпровізацій, музикування тощо. Як відомо, важливого значення в процесі спілкування з музикою набувають розумові процеси: порівняння, аналіз, синтез, абстракція, конкретизація, узагальнення, обмеження. На важливості імпровізації в структурі музикальності наголошує С. М. Мальцев, який розглядає природу імпровізаційних навичок [9, с. 22].

Залучення вчителів музичного мистецтва до імпровізаційних видів творчої діяльності допомагає розкрити їх музикальність, розвиває пізнавальні можливості на рівень усвідомленості. Вчитель музичного мистецтва, включаючись у процес музичної творчості, засвоює систему засобів музичної виразності на теоретичному, активно-дієвому та практичному рівнях. Музична творчість допомагає розвивати цілісні інтегративні якості вчителя та забезпечує здатність застосування творчих знань, умінь, навичок у різних видах музичної діяльності.

Внаслідок узагальнення філософських, психолого-педагогічних наукових досліджень визначаємо творчий потенціал вчителя музичного мистецтва, який складається з індивідуально-творчого, інтелектуально-творчого, емоційно-почуттєвого, діяльнісно-творчого та професійно-творчого компонентів (рис. 1).

Таблиця 1

Структура творчого потенціалу особистості

Ознака	Характеристика
здатки, нахили	здатки, нахили виявляються в підвищеній чутливості, певній вибірковості, наданні переваг чомусь перед чимось, загальної динамічності психічних процесів
інтереси	інтереси, їх спрямованість, частота і систематичність проявів, домінування пізнавальних інтересів
допитливість	допитливість, потяг до створення нового, до пошуку та розв'язання проблем
засвоєння інформації	швидкість у засвоєнні інформації, створення асоціативних масивів
нахили	нахили до постійних порівнянь, зіставлень, вироблення еталонів для наступних порівнянь, відбору
емоції	емоційне забарвлення окремих процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання, вибір, надання переваг
інтелект	прояви загального інтелекту – розуміння, швидкість оцінювань і вибору шляхів розв'язку, адекватність дій
наполегливість	наполегливість, систематичність у роботі, цілеспрямованість, рішучість, працелюбність, сміливе прийняття рішень
творча спрямованість	творча спрямованість на пошуки аналогій, комбінування, зміни варіантів, економність у рішеннях, використанні часу, засобів та ін.
інтуїтивізм	інтуїтивізм – здатність до прояву неусвідомлюваних швидких (іноді миттєвих) оцінок, прогнозів, рішень
швидкість у практичному засвоєнні	порівняно швидке та якісне оволодіння вміннями, навичками, прийомми, технікою праці, майстерністю виконання відповідних дій
здібність до розв'язання проблем	здібності до реалізації власних стратегій і тактик під час розв'язання різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних, нестандартних, екстремальних ситуацій

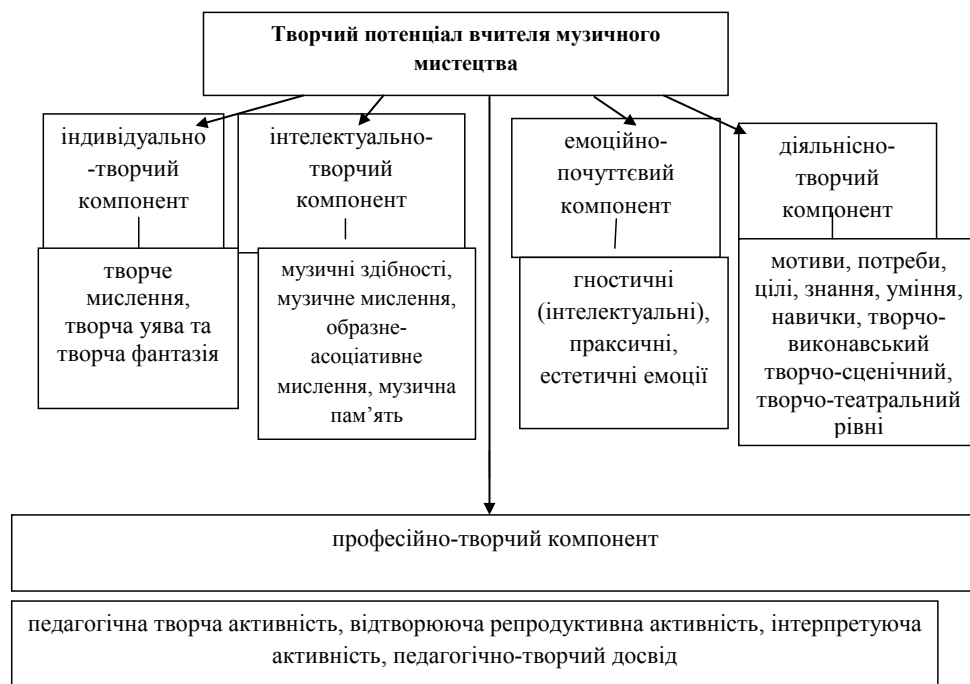


Рис. 1. Структура творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва

У структурі індивідуально-творчого компоненту є творче мислення, творча уява та творча фантазія. До інтелектуально-творчого компоненту відносимо: музичні здібності (ладо-висотний слух, гармонічний слух, темброво-динамічний слух, відчуття ритму); музичне мислення: інтонаційно-образне, функціонально-логічне (композиційна структура форми, засоби музичної виразності, їх значення у розвитку драматургії задуму автора); образно-асоціативне (частково-системні, внутрішньо-системні, міжсистемні асоціації); музичну пам'ять (логічну, образно-емоційну, рухову, зорову).

До емоційно-почуттєвого компоненту відносимо гностичні (інтелектуальні), практичні, естетичні емоції.

Діяльнісно-творчий компонент складає: мотиваційно-діяльнісний (мотиви, потреби, цілі); пізнавально-діяльнісний (знання, уміння та навички); творчо-діяльнісний (творчо-виконавський, творчо-сценічний, творчо-театральний) [7, с. 131].

Професійно-творчий компонент складають: педагогічна творча активність, відтворююча репродуктивна активність, інтерпретуюча активність, педагогічно-творчий досвід.

Показником творчого розвитку є креативність, яка забезпечує актуалізацію творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва. У структурі творчого потенціалу креативність характеризується проявом творчої активності та розглядається як здатність особистості відмовлятися від шаблонних стереотипів у процесі діяльності.

Висновки. Таким чином, загальну структуру творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва представляємо як ієрархічно складну динамічну систему феномена педагогічної творчості, яка складається з індивідуально-творчого, інтелектуально-творчого, емоційно-почуттєвого, діяльнісно-творчого та професійно-творчого компонентів, які забезпечують розвиток творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва.

Подальших наукових розробок потребують проблеми розвитку творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва, питання технологій навчання вчителів музичного мистецтва у структурі післядипломної педагогічної освіти.

Використана література:

1. Аристотель. О душе / Аристотель // Соч. в 4 т. – Москва, 1976. – Т. 1. – 370 с.
2. Большой толковый психологический словарь : в 2 т. – Москва, 2001. – Т. 2. – 560 с.
3. Воєводін В. В. Педагогічні умови становлення творчого потенціалу майбутніх музикантів-виконавців в оркестровому класі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія і методика навчання (з галузей знань)» / В. В. Воєводін. – Київ, 2007. – 19 с.
4. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – Москва, 1990. – 144 с.
5. Ковалев А. Г. Собр. соч. в 2 т. / А. Г. Ковалев, В. Н. Мясищев. – Ленинград, 1960. – Т. 2. – 304 с.
6. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических / Н. В. Кузьмина. – Ленинград, 1981. – 89 с.
7. Куценко С. В. Формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії засобами народно-сценічного танцю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / С. В. Куценко. – Умань, 2015. – 220 с.
8. Кухта М. Основи педагогічної майстерності у системі підготовки майбутнього вчителя / М. Кухта // Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства / Матеріали міжнар. наук.-теорет. конференції до 80-ї річниці НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2000. – Випуск 2. – С. 122–125.

9. Мальцев С. М. О психологии музыкальной импровизации / С. М. Мальцев. – Москва, 1991. – 86 с.
10. Моляко В. О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / В. О. Моляко, О. Л. Музика. – Житомир, 2006. – 320 с.
11. Никифорова О. М. Исследования по психологии художественного творчества / О. М. Никифорова. – Москва, 1972. – 154 с.
12. Науменко С. І. Психологія музичності та її формування у молодших школярів : [навч. посіб.] / С. І. Науменко. – Київ, 1993. – 160 с.
13. Олійник С. В. Формування музично-творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія і методика навчання (з галузей знань)» / С. В. Олійник. – Київ, 2005. – 220 с.
14. Освітні технології : [навч.-метод. посіб.] / О. М. Пехота, А. З. Кікченко, О. М. Любарська [та ін.] ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – Київ, 2001. – 256 с.
15. Підласий І. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя / І. Підласий, С. Трипольська // Рідна школа. – 1998. – № 1. – С. 3–8.
16. Советский энциклопедический словарь. – Москва, 1984. – 1600 с.
17. Устинова Н. В. Розвиток творчого потенціалу вчителя у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Устинова. – Київ, 2005. – 265 с.

References:

1. Arystotel. O dushe / Arystotel // Soch. v 4 t. – Moskva, 1976. – Т. 1. – 370 s.
2. Bolshoy tolkovyy psikhologicheskyy slovar : v 2 t. – Moskva, 2001. – Т. 2. – 560 s.
3. Voyevodin V. V. Pedagogicheskiye umovy stanovleniya tvorchoho potentsialu maybutnikh muzykantiv-vykonavtsiv v orkestrrovomu klasi : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 «Teoriya i metodyka navchannya (z haluzey znan)» / V. V. Voyevodin. – Kyiv, 2007. – 19 s.
4. Kan-Kalyk V. A. Pedagogicheskoe tvorchestvo / V. A. Kan-Kalyk, N. D. Nykandrov. – Moskva, 1990. – 144 s.
5. Kovalev A. H. Sobr. soch. v 2 t. / A. H. Kovalev, V. N. Myasyshech. – Lenynhrad, 1960. – Т. 2. – 304 s.
6. Kuzmyna N. V. Formyrovanye pedagogicheskyykh / N. V. Kuzmyna. – Lenynhrad, 1981. – 89 s.
7. Kutsenko S. V. Formuvannya tvorchoho potentsialu maybutnoho vchytelya khoreohrafiyi zasobamy narodno-stsenichnoho tantsyu : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.07 «Teoriya i metodyka vykhovannya» / S. V. Kutsenko. – Uman, 2015. – 220 s.
8. Kukhta M. Osnovy pedagogichnoyi maysternosti u systemi pidhotovky maybutnoho vchytelya / M. Kukhta // Psikhologoh-pedahohichni problemy pidhotovky vchytelskykh kadriv v umovakh transformatsiyi suspilstva / Materialy mizhnar. nauk.-teoret. konferentsiyi do 80-yi richnytsi NPU im. M. P. Drahomanova. – Kyiv, 2000. – Vyp. 2. – S. 122–125.
9. Maltsev S. M. O psikhologohy muzykalnoy ymprovizatsiyi / S. M. Maltsev. – Moskva, 1991. – 86 s.
10. Molyako V. O. Zdibnosti, tvorchist, obdarovanist: teoriya, metodyka, rezultaty doslidzhen / V. O. Molyako, O. L. Muzyka. – Zhytomyr, 2006. – 320 s.
11. Nykyforova O. M. Yssledovannya po psikhologohy khudozhestvennoho tvorchestva / O. M. Nykyforova. – Moskva, 1972. – 154 s.
12. Naumenko S. I. Psikhologohiya muzychnosti ta yiyi formuvannya u molodshykh shkolyariv : [navch. posib.] / S. I. Naumenko. – Kyiv, 1993. – 160 s.
13. Oliynyk S. V. Formuvannya muzychno-tvorchoho potentsialu maybutnoho vchytelya pochatkovykh klasiv : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 «Teoriya i metodyka navchannya (z haluzey znan)» / S. V. Oliynyk. – Kyiv, 2005. – 220 s.
14. Osvitni tekhnolohiyi : [navch.-metod. posib.] / [O. M. Pyekhota, A. Z. Kikchenko, O. M. Lyubarska ta in.] ; za zah. red. O. M. Pyekhoty. – Kyiv, 2001. – 256 s.
15. Pidlasy I. Formuvannya profesiynoho potentsialu yak meta pidhotovky vchytelya / I. Pidlasy, S. Trypolska // Ridna shkola. – 1998. – № 1. – С. 3–8.
16. Sovetskyu entsyklopedycheskyy slovar. – Moskva, 1984. – 1600 s.
17. Ustynova N. V. Rozvytok tvorchoho potentsialu vchytelya u systemi pislyadyplomnoyi pedagogichnoyi osvity : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 «Teoriya i metodyka profesiynoyi osvity» / N. V. Ustynova. – Kyiv, 2005. – 265 s.

Лавринец А. П. Сущность и структура развития творческого потенциала учителя музыкального искусства

Статья посвящена рассмотрению сущности развития творческого потенциала учителя музыкального искусства в профессиональной педагогической деятельности, описанию взглядов философов, ученых на понятие потенциала, творческого потенциала. Проанализированы взгляды исследователей на структуру творческого потенциала. Представлена структура творческого потенциала учителя музыкального искусства, которая состоит из индивидуально-творческого, эмоционально-чувственного, деятельно-творческого и профессионально-творческого компонентов. Учитывая специфику музыкального искусства, определено, что творческий потенциал учителя музыкального искусства становится высшим выражением музыкальности учителя и главным признаком его профессионализма.

Ключевые слова: творческий потенциал, учитель музыкального искусства, структура творческого потенциала, компоненты творческого потенциала учителя музыкального искусства, профессиональная педагогическая деятельность.

Lavrinet A. P. The essence and structure of the process of developing creativity of a music teacher

The article is devoted to the consideration of the essence of the development creativity of a music teacher in professional pedagogical activity; the description of the views of philosophers, scientists on the concept of potential, creative potential; the views of researchers on the structure of creativity which consists of a set of components. The structure of creativity of a music teacher consists of individual creative, emotional and sensual, activity creative and professional creative components. Regarding the specificity of musical arts, it is determined that the creative potential of a teacher of musical arts becomes the highest expression of the teacher's musicality and the main sign of his professionalism.

Key words: creative potential, music teacher, structure of creativity, components of creativity of a music teacher, professional pedagogical activity.

ПОТЕНЦІАЛ ТЕХНОЛОГІЇ СТОРІТЕЛЛІНГУ ЯК ІНСТРУМЕНТУ ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ

У статті уточнено визначення поняття сторітеллінгу, представлено його класифікацію щодо презентації контенту (усний, письмовий, цифровий, трансмедійний) та як зразка педагогічної технології (класичної й активної). Проаналізовано поняття «трансмедійний сторітеллінг», його моделі використання в освіті – відкрити та закрити. Виділено принципи використання трансмедіасторітеллінгу в едукативному процесі: розгалуженість, заглиблення, послідовність і систематичність, множинність, занурення в історію; витягування, побудова певного світу історії, серійність, суб'єктивність, перформативність і співтворчість (за Г. Дженкінсом). Запропоновано три компоненти трансмедійного сторітеллінгу (пошуковий, партнерський, ігровий) та подані приклади завдань до кожного компонента. Презентовано модель проектної технології трансмедійного сторітеллінгу та приклад її реалізації, у процесі якої студенти здобувають досвід пізнавальної діяльності, медіадіяльності та медіаторчості, а також досвід індивідуальної інтерпретації медіатекстів і формування особистісних смислів.

Ключові слова: сторітеллінг, трансмедіа, педагогічна технологія, медіакомпетентність, медіадіяльність, маркетингологи, модель, проект.

Стрімкий темп розвитку галузі інформаційно-комунікаційних технологій, конвергентні процеси медіаінформаційної освітньої простору, зміни в професіограмах фахівців сучасного ринку праці, євроінтеграційний напрям державного розвитку України, законодавчі реформи вищої освіти та пріоритети впровадження компетентнісного підходу зумовлюють необхідність використання інноваційних підходів в едукативному процесі закладу вищої освіти, зокрема висувують нові вимоги до майбутніх фахівців з маркетингу. У контексті зазначеного актуалізується вагомість наукового пошуку дослідників, який сфокусовано на необхідності впровадження медіаосвіти. Для формування медіакомпетентності використовують різноманітні технології та стратегії: вікі-проекти, вебквести, блогінг, краудсорсинг, професійно орієнтовані Інтернет-ресурси, технології критичного мислення, мультимедійний сторітеллінг тощо. Зокрема, за показниками 2011 р., кількість спеціалістів, що зазначали у своєму профілі на LinkedIn уміння сторітеллінгу (storytelling skills), була незначною. У 2017 р. цей показник досяг 570 000 фахівців.

Використання технології сторітеллінгу для маркетингових комунікацій та в освіті досліджувалося в працях Є. В. Агрікової, Л. А. Горохової, В. Ю. Грушевської, М. М. Дюбанової, Г. С. Краснова, М. О. Пільгун. Аналіз трансмедіасторітеллінгу як педагогічної технології міститься в працях зарубіжних науковців Б. Р. Робіна (B. R. Robin), Г. Дженкінса (H. Jenkins), О. Дудацека (O. Dudacek), П. Родрігеза (P. Rodrigues), Дж. Бідарра (J. Bidarra), С. Калогераса (S. Kalogeras), Г. І. Пенса (Harry E. Pence) та ін. Проте, незважаючи на наявність певного наукового доробку, питання формування медіакомпетентності майбутніх фахівців із маркетингу засобами технології сторітеллінгу поки що не розроблено в повному обсязі, тож ця тема залишається актуальною.

Метою статті є дослідження особливостей використання технології сторітеллінгу в контексті формування медіакомпетентності майбутніх маркетингологів.

Термін «сторітеллінг», запозичений з англійської мови, означає майстерність або вміння цікаво й емоційно розповідати історії [1]. О. А. Фадєєва визначає сторітеллінг як інформаційно-комунікативну технологію, спрямовану на зміну стереотипів особистості чи спільноти, на їх поведінку, потреби, як наративну комунікацію, що користується засобами міфотворення [2, с. 151]. Американська національна мережа сторітеллінгу формулює визначення сторітеллінгу як «інтерактивної технології, що використовує мову (текст, мову знаків) і дії (озвучування, фізичні дії, жести) для презентації об'єктів і зображень розповіді та для стимулювання уваги слухачів» [3]. Приклади сторітеллінгу та його значення для бізнесу, освіти й сімейних стосунків надають учасники TEDxTALKS М. Макфі (M. McPhie) «Сторітеллінг: спробуй зробити вдома» (<https://www.youtube.com/watch?v=PrFuLpo0vIs>); Н. Кемерон (N. Cameron) «Розвиваючи наративний інтелект» (<https://www.youtube.com/watch?v=Iw9lom1NNH0>) та багато інших. Щодо застосування сторітеллінгу в навчальному процесі, то дослідниками запропоновано два типи: класичний та активний [4, с. 2]. Класичний сторітеллінг полягає у трансляції знань, навчальної інформації, граматичних правил, теоретичних чи експериментальних досліджень викладачем засобами цікавої емоційної історії або використання готових мультимедійних продуктів («In animate Alice» – трансмедійний проект для вивчення англійської мови (<https://inanimatealice.com/>), трансмедійні лонгріди для аналізу «The perils at Great Falls» (<http://www.washingtonpost.com/wp-srv/special/local/the-perils-of-great-falls/>); цифрові історії «Visual literacy» (http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/view_story.cfm?vid=164&categoryid=13&d_title=Technology) тощо). Активний сторітеллінг полягає у залученні слухачів до створення, аналізу та публікації історій, інакше його можна визначити, на нашу думку, як власне створення історій.

За способом презентації контенту виділяють усний сторітеллінг (розповідь, жарт, анекдот, стендап, казка), письмовий (новела, поема, повість тощо), візуальний (фільм, фото, інфографіка та ін.), цифровий

(інтерактивні, анімаційні презентації). У рамках нашого дослідження нас цікавить сторітеллінг трансмедійний. Transmedia Storytelling – це технологія, центральне місце в якій займає історія з певними дійовими особами та сюжетом. Мета використання цієї технології – створити трансмедійний проект, вибрати для частин історії потрібний і релевантний медіаформат, канал розповсюдження, який би стимулював цільову аудиторію «прочитати медіатекст». Для трансмедійних проектів використовуються різні медіаплатформи: телебачення, радіо, друкована та зовнішня реклама, соціальні медіа, блогінг, комп'ютерні ігри, тематичні парки. Виділяють два джерела виникнення технології трансмедіасторітеллінгу: 1) західне узбережжя США, Голлівуд. У центрі концепції трансмедійного сторітеллінгу знаходиться історія (фільм, книга, серіал, відео, пісня), саме з нею пов'язані інші трансмедійні елементи (комп'ютерні ігри, тематичні парки, спільноти у соцмережах тощо), які підпорядковані центру (центральної історії) та сприяють утриманню або привертанню уваги до центрального елемента; 2) східне узбережжя – рекламна індустрія, концепція якої полягає у створенні трансмедійного проекту навколо продуктів, що рекламуються, або бренду без початкового базового центру (історії), тобто «з нуля» [5].

Щодо освіти виділяють дві моделі трансмедіасторітеллінгу: закриту (індивід або група використовує різноманітні медіаплатформи для створення уніфікованої узагальненої взаємодії, комунікації) та відкриту (передбачає партиципацію аудиторії, тобто можливість співучасті та впливу на кінцевий продукт). У процесі навчання Л. Флемінг (L. Fleming) [6] пропонує брати до уваги такі аспекти: вибрати медіаплатформу, яка найбільше відповідає визначеним цілям; розширювати освітній простір і виходити за межі аудиторії, школи, закладу вищої освіти в реальний світ; залучати студентів до виходу офлайн. На думку дослідниці, трансмедіа сприяє взаємодії фізичного й віртуального просторів; співпраці й колективному вирішенню проблеми.

Г. Дженкінз (H. Jenkins) [7] визначає сім принципів використання медіасторітеллінгу в едукативному процесі:

1) *розгалуженість* стосується процесу сканування різнопланового медіапростору в пошуках потрібної інформації; *заглиблення/іммерсивність* – здатність до пошуку більш детальної інформації про об'єкт, який нас цікавить;

2) *послідовність і систематичність* визначає обсяг матеріалу, послідовність його введення та засвоєння; *множинність, диверсифікація*, навпаки, передбачає розмірковування про альтернативний матеріал, про альтернативні події («що б трапилось, якби...») або застосування історії у різних національних контекстах;

3) *занурення* в історію полягає у створенні своїх віртуальних світів, відвідування тематичних парків; *витягування* – принесення елементів історії в реальний світ, до аудиторії у вигляді навчальної наочності й артефактів;

4) *конструювання певного світу історії (story world)* передбачає сюжетне, інформаційне, культурне збагачення, урізноманітнення, доповнення історії зображення світу, в якому розгортається сюжет історії як у реальному, так і в цифровому форматі;

5) *серійність* полягає у розподілі інформації на смислові частини, які спонукають нас шукати та звертатися до цих джерел знову;

6) *суб'єктивність* сприймання полягає у висвітленні одних і тих же подій під різними кутами зору й реалізується за допомогою гіпертекстовості;

7) *перформативність і співтворчість* полягає у переході від простого засвоєння інформації до діяльності, комунікації та взаємодії, в ході якої ця інформація використовується.

На основі цих принципів виділяють три компоненти [8, с. 10–11] трансмедійного сторітеллінгу:

1. Пошуковий / дослідницький, що пов'язаний безпосередньо з центральною історією, не передбачає упровадження нових подій, героїв і полягає у детальному ґрунтовному дослідженні теми чи проблеми, аналізі певної дійової особи, місцевості, де розгортається подія, чи саме цієї події. Наведемо приклади завдань з упровадженням дослідницької моделі трансмедійного сторітеллінгу: скласти список обов'язків певної особи / героя; визначити, найважливіші та найменш важливі; створити карту місцевості, де відбувається подія; додати фото місцевості та визначних місць, що стосуються дослідження; створити відео розмов певних героїв, їх розмірковування щодо проблеми; написати розмірковування героя у блозі, у соціальних мережах щодо своїх вражень після певної події чи щодо вирішення питання; створити аудіо з оголошенням / рекламою події, яка відбувається в історії; доповідь про використання цієї історії у різних історичних епохах; її вплив і заклик до дії.

2. Партнерський / кооперативний елемент передбачає дотримання сюжетної лінії історії, проте допускає можливості нарівні з автором вводити нові ідеї, елементи, події за умови відповідності головній сюжетній лінії та задумам автора. Наведемо приклади завдань з упровадженням партнерської моделі трансмедійного сторітеллінгу: інтерв'ю з героями історії; продовження історії у коміксах; відео з іншими дійовими особами історії, які були там присутні; гра, яка знайомить із виглядом локації, де відбувалися події, з сім'єю головного героя; лист від родичів однієї з дійових осіб; стаття в газеті про подію з фото, новинами і т. д.

3. Ігровий/творчий компонент дозволяє зміну героїв, сюжету, додавання/видалення дійових осіб, подій, ідеї/проблеми тощо. Наприклад, потрібно переказати історії від імені зміненого головного героя/продукту (зміна статі, національності, релігії, професії, улюбленого заняття тощо); поширити пост у блозі чи соціальних мережах головного героя, який зараз проживає в іншому місці та займається іншим видом діяльності;

розробити рольову гру, де головна дійова особа зустрічається з провідними спеціалістами у своїй сфері чи галузі, що пов'язана з головною проблемою/продуктом історії; створити відео, де показано, як головний герой (продукт) поводить/використовується у реальному житті; запропонувати різні варіанти закінчення історії; передбачити закінчення історії словами «а якщо б...».

Студенти спеціальності 075 «Маркетинг» Чернігівського національного технологічного університету беруть участь у проекті розробки соціальної реклами «Getting closer» («Стаємо ближче») у рамках проведення спецкурсу «Медіакомпетентність. Технології та стратегії» з використанням технології трансмедійного сторітеллінгу. Проект пов'язаний із проблемою людей з особливими потребами. Пошуковий компонент проекту передбачає дослідження проблеми людей з інвалідністю на Чернігівщині: кількість, наявність організацій, які займаються допомогою людям з обмеженими можливостями, та їх функцій (презентації, створення за допомогою програм Power Point, Prezi). Студентами було проведено онлайн-опитування щодо ставлення до людей з обмеженими можливостями у нашому місті. Заплановано також вихід офлайн – відвідування закладу для людей з обмеженими можливостями, щоб поспілкуватися, почути історії реальних людей. Партнерський – створення групи «Getting closer» та лонгріду «Strong people» на Facebook, на якому розмістили історії про відомих людей з особливими потребами, які досягли результатів у спорті, політиці,

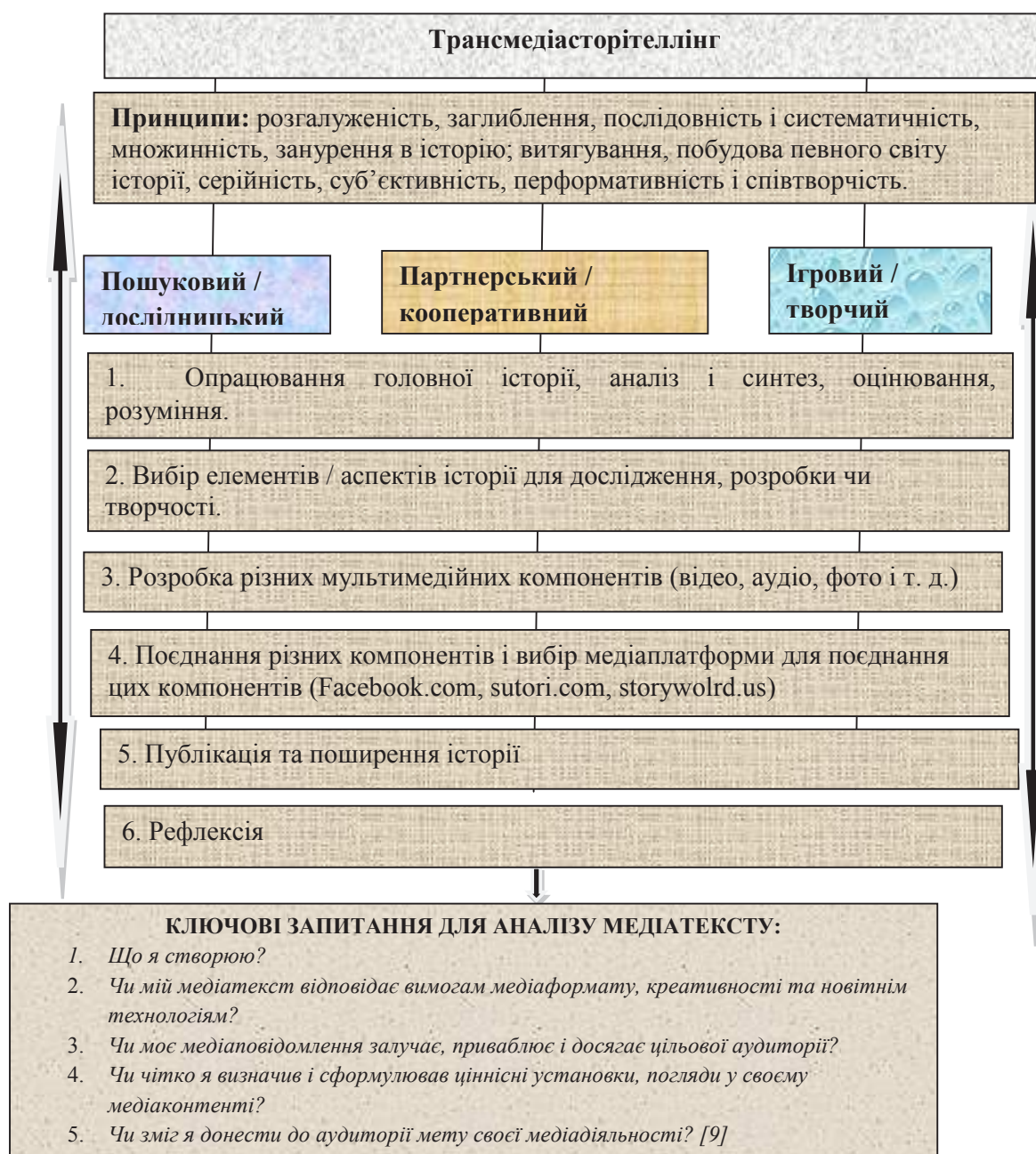


Рис. 1. Модель технології трансмедійного сторітеллінгу

науці чи мистецтві, та реальні історії людей, які проживають на Чернігівщині. Інформацію представлено у вигляді текстових повідомлень, відео, фото, інфографіки. Уявний – створення та презентація креативних допоміжних технологій для людей з особливими потребами (малюнки, усна презентація, фото). Працюючи над соціальним проектом, студенти здобувають досвід пізнавальної діяльності, досвід медіадіяльності та медіаторчості, досвід індивідуальної інтерпретації медіатекстів і формування особистісних смислів. На рис. 1.1 представлено модель проектної технології трансмедійного сторітеллінгу.

Висновки. За Ф. Рогоу, мета формування медіаграмотності – допомогти особам будь-якого віку розвинути вміння дослідження, самовираження для критичного мислення, ефективної комунікації й активної громадянської позиції у сучасному світі [10, с. 72]. На нашу думку, технологія трансмедійного сторітеллінгу сприяє формуванню трьох компонентів медіакомпетентності [11]: *когнітивного компоненту*, тому що під час виконання проекту студенти здобувають знання специфіки мови різних медіа та способів їх кодування й декодування, знання про специфічні особливості медіатехнологій і технік, знання правових аспектів; *мотиваційно-діяльного*: вміння пошуку інформації з використанням різних медіаджерел, вміння створювати мультимедійні презентації, вміння використовувати ІКТ, медіатехнології для створення та поширення контенту у різних медіаформатах, здібність до медіаконітації, співпраці та дискусії засобами медіа; *інтерпретаційно-оціночного*: вміння критично та креативно мислити, тобто вміння аналізувати, робити висновки, вміння передбачувати вплив соціальних проектів на цільову аудиторію; вміння виділяти задачі та вирішувати їх; вміння впорядковувати й інтерпретувати інформацію; здатність до оцінювання та самооцінювання; готовність формувати свою позицію щодо певної проблеми.

Використана література:

1. Записки маркетолога. Маркетинговий словарь. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.marketch.ru/marketing_dictionary/marketing_terms_s/?PAGEN_1=2.
2. Фадеева О. А. Сторителлинг как символическая информационно-коммуникативная технология / О. А. Фадеева // Политическая лингвистика. – 2015. – № 4 (54). – С. 150–153.
3. National Storytelling Network. What is storytelling? – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://storynet.org/what-is-storytelling/>.
4. Ермолаева Ж. Е. Сторителлинг как педагогическая техника конструирования учебных задач в вузе / Ж. Е. Ермолаева, О. В. Лапухова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 6. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://e-kon-sept.ru/2016/16132.htm>.
5. Transmedia Storytelling. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.thebcma.info/transmedia-storytelling/>.
6. Fleming L. Expanding learning opportunities with transmedia practices: Inanimate Alice as an Exemplar / L. Fleming // Journal of Media Literacy Education. – 2013. – № 5. – P. 370–377.
7. Jenkins H. Transmedia Education: the 7 Principles Revisited. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://henryjenkins.org/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html.
8. McCredie N. Weaving a Story World Web / N. McCredie, C. Howe. – Sydney : Macquarie ICT Innovations Centre. – 2015. – 38 p.
9. Jolls T. Literacy for the 21st Century: An Overview & Orientation Guide To Media Literacy Education. / T. Jolls. – Center for Media Literacy, 2008. – 87 p.
10. Rogow F. Voices from the Field: Teaching Media Literacy in Less Than an Hour / F. Rogow // Journal of Media Literacy Education. – 2009. – № 1. – P. 72–74.
11. Лашук Н. Н. Структурное содержание медиаккомпетентности будущих маркетологов / Н. Н. Лашук // Весті БДПУ. Серія 1. Педагогіка. Психологія. Філологія. – 2017. – № 3. – С. 59–62.

References:

1. Zapiski marketologa. Marketingovyy slovar. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupu : http://www.marketch.ru/marketing_dictionary/marketing_terms_s/?PAGEN_1=2.
2. Fadeeva O. A. Storitelling kak simvolicheskaya informatsionno-kommunikativnaya tehnologiya / O. A. Fadeeva // Politicheskaya lingvistika. – 2015. – № 4 (54) – S. 150–153.
3. National Storytelling Network. What is storytelling? – [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupu : <https://storynet.org/what-is-storytelling/>.
4. Ermolaeva Zh. E. Storitelling kak pedagogicheskaya tehnika konstruirovaniya uchebnykh zadachvвуze / Zh. E. Ermolaeva, O. V. Lapuhova // Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Konsept». – 2016. – № 6. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupu : <http://e-kon-sept.ru/2016/16132.htm>.
5. Transmedia Storytelling. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupu : <http://www.thebcma.info/transmedia-storytelling/>.
6. Fleming L. Expanding learning opportunities with transmedia practices: Inanimate Alice as an Exemplar / L. Fleming // Journal of Media Literacy Education. – 2013. – № 5. – P. 370–377.
7. Jenkins H. Transmedia Education: the 7 Principles Revisited. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupu : http://henryjenkins.org/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html.
8. McCredie N. Weaving a Story World Web / N. McCredie, C. Howe. – Sydney : Macquarie ICT Innovations Centre. – 2015. – 38 p.
9. Jolls T. Literacy for the 21st Century: An Overview & Orientation Guide To Media Literacy Education / T. Jolls. – Center for Media Literacy, 2008. – 87 p.
10. Rogow F. Voices from the Field: Teaching Media Literacy in Less Than an Hour / F. Rogow // The National Association for Media Literacy Education's Journal of Media Literacy Education. – 2009. – № 1. – P. 72–74.
11. Lashuk N. N. Strukturnoe sodержanie mediakкомпетентности buduschih marketologov / N. N. Lashuk // Vestsi BDP. Seryiya 1. Pedagogika. Psihologiya. Filologiya. – 2017. – № 3. – S. 59–62.

Лашук Н. М. Потенциал технологии сторителлинга как инструмента формирования медиакомпетентности будущих маркетологов

В статье рассматривается определение понятия сторителлинга, его классификация по виду презентации контента (устный, письменный, визуальный, цифровой, трансмедийный) и как образца педагогической технологии (классической и активной). Проанализировано понятие «трансмедийный сторителлинг», модели его использования в образовании – открытую и закрытую. Выделены принципы применения трансмедиасторителлинга в образовательном процессе (по Г. Дженкинсу): разветвленность, углубление, последовательность и систематичность, разнообразие, погружение в историю; вытягивание, построение определенного мира истории, серийность, субъективность, перформативность и сотворчество. Предложено три компонента трансмедийного сторителлинга (поисковый, партнерский, игровой), даны примеры заданий для каждого компонента. Представлена модель проектной технологии трансмедийного сторителлинга и пример ее реализации, в процессе которого студенты получают опыт познавательной деятельности, медиадиальности, медиаторчества, а также опыт индивидуальной интерпретации медиатекстов и формирования личностных смыслов.

Ключевые слова: сторителлинг, трансмедийный сторителлинг, технология, медиакомпетентность, медиадеятельность, маркетологи, модель, проект.

Lashuk N. M. Potential of storytelling technology as a tool for future marketers' media competence formation

The article deals with the definition of storytelling, its classification based on the presentation of the content (oral, written, visual, digital, transmedia) and as the pedagogical technology (classical and active). The concept of "transmedia storytelling" has been analysed and the model of its use (open and closed) in education practice has been presented. The principles of transmedia storytelling in the education process are distinguished: spreadability and drillability, continuity and multiplicity, immersion and extractability; worldbuilding, seriality, subjectivity, performance (according to H. Jenkins). Three components of the transmedia storytelling have been offered: mining, partnering and dreaming, and examples of tasks for each component have been provided. The model of transmedia storytelling technology and the example of the project have been presented. Working on the project students gain experience of cognitive activity, media literacy activity and production, the experience of individual interpretation of media texts and the formation of personal meanings.

Key words: storytelling, transmedia storytelling, technology, media competence, media production, marketers, model, project.

УДК 81'246.2

Лотфі Гаруді Г. С.

**МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ
БІЛІНГВАЛЬНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В АНГЛІЇ ТА УЕЛЬСІ**

У статті обґрунтовано методологічні підходи до розвитку білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уельсі (аксіологічний, діахронний, діяльнісний, культурологічний, синхронний, системний, функціональний, цивілізаційний та антропологічний) та основні методи дослідження (порівняльності об'єктів; еволюція освіти; вивчення офіційних документів; вивчення статистичних даних; вивчення документальних і науково-педагогічних джерел; спостереження, бесіди й інтерв'ю з безпосередніми учасниками освітнього процесу; методи математичної та статистичної обробки даних; структурний метод; конструктивно-генетичний; порівняльний та етапний). Визначено провідні методологічні принципи дослідження (відповідності практичній реалізації, географічній, детермінізму, інтегрованого знання, конкретно-історичний, об'єктивності, проблемності та цілісності).

Ключові слова: методологічні підходи, методологічні принципи, методи, білінгвізм, розвиток, Англія, Уельс, шкільна освіта.

Білінгвальна шкільна освіта – це багатогранний креативний підхід до сучасного навчального процесу, метою якого є впровадження прогресивних концепцій, ідей і принципів сучасного інформаційного суспільства. Володіння двома мовами збагачує людину, доповнює її культуру і дає можливість спілкування з іноземними представниками їх рідною мовою, що важливо для державної політики та престижу держави зокрема. Кожна нація потребує білінгвів як міжкультурних посередників. Проте тотальне поширення білінгвізму несе характерну загрозу її своєрідності та руйнує основи її духовної цінності. Як вдосконалювати двомовність, збагачуючи власний рівень інтелекту, і не ставити під загрозу існування рідної мови – питання, яке широко розглядається, обговорюється і всілякими можливими способами активно вирішується сьогодні в нашій державі.

Соціально-політичні зміни в українському суспільстві вимагають невідкладного вирішення однієї з найважливіших проблем міжнаціональної згоди, взаєморозуміння між народами у нашій поліетнічній країні, становлення і розвитку різних форм багатомовності. Україні слід ще багато зробити для вивчення та популяризації, перш за все, рідної мови, збереження мов національних меншин та опанування іноземних мов [4].

Сучасна білінгвальна освіта бореться за забезпечення різноманітності мови націй, інтернаціоналізму, іммігрантів, політичної та економічної інтеграції, рівності людей і збереження миру. Білінгвізм як своєрідна «рятувальна соломинка» не перестає бути предметом дискусій серед освітян і політиків. Оскільки суспільство готове проводити навчання своїх дітей більш ніж однією мовою, це поняття активно вивчається. Дослідження цієї галузі є особливо корисним для впровадження новітніх навчальних програм, наукових ідей і цікавих ефективних методів навчання. Основним завданням є не лише успішна, а й швидка передача інформації. Чіткою метою двомовної освіти є не тільки забезпечення багатомовного навчання, але й надання дитині права вивчати рідну їй мову, якщо така відрізняється від мови держави, в якій вона живе.

Стосовно освіти Англії та Уельсу, то на сучасному етапі головними питаннями щодо конструювання курикулуму освіти «є питання про місце наукової складової частини та навчання ІКТ у предметному блоці; інтеграція базових умінь читання, письма та лічби у викладанні всіх предметів; введення сучасної іноземної мови до стандарту початкової освіти; забезпечення інтегрованого підходу до навчання та сприяння особистісному, соціальному й емоційному розвитку учня» [1, с. 62].

На сучасному етапі розвитку суспільство має змогу використовувати всілякі способи, розроблені низкою успішних стратегій, методи для швидкого і більш ефективного вивчення мов, що стало нагальною потребою сьогодення. Люди-білінгви завжди привертали до себе багато уваги, тому розроблені та впроваджені у використання факти, які забезпечать освітню, психологічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну і соціально-гуманітарну базу білінгвальної освіти.

Дослідження базується на наукових працях із проблем методології (В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай), теорії систем (І. Блауберг, Садовський, А. Уємов, Ю. Шрейдер, Е. Юдін). У розвиток теорії білінгвізму зробили суттєвий вклад: Л. В. Щерба, К. Бейкер, В. П. Беленін, В. М. Русанівський, Л. Блунфілд, В. Г. Костомаров, У. Ванрайх, Е. Хауген, В. Возняк, Л. Масенко, Л. Щерба, Ю. Шевельов, Л. Себрєнська, Т. Кознарський, О. Черемська, Є. Велюньський та ін. У дослідженні ми також спиралися на праці з порівняльної педагогіки (Б. Вульфсон, З. Малькова, А. Сбруєва, А. Джурицький та ін.).

Водночас проблема розробки методологічних аспектів розвитку білінгвізму в окремих країнах залишається малодослідженою, що зумовило вибір теми запропонованої статті.

Мета статті – обґрунтування методологічних аспектів дослідження розвитку білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уельсі.

Білінгвізм переважно розглядається як складова одиниця суспільного простору, що має неабиякий вплив на формування та розвиток особистості. Причому важливим є правильне розуміння білінгвізму: «людина, що володіє двома мовами, тобто індивід, який використовує дві мовні системи для спілкування, тобто коли свідомість спрямована на сенс висловлювання, а форма є засобом» [3, с. 136]. Білінгвізм необхідно визначати як рівноправне вільне володіння мовами на однаковому рівні.

Проаналізуємо основні *методологічні підходи, принципи та методи* дослідження розвитку білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уельсі.

У структурі методологічного знання, за Е. Г. Юдіним, виділяються чотири рівні методології: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий, методика та техніка наукового дослідження [8, с. 44]. На основі цієї класифікації частина дослідників відносить методологію порівняльно-педагогічних досліджень до конкретно-наукового рівня, підмінюючи нею педагогічну методологію, інші – до технологічного, зводячи її функції до завдань конкретного дослідження. Однак методологію порівняльно-педагогічних досліджень доцільно розглядати як окремий підрівень наукового пізнання [7].

А. А. Сбруєва методологічну основу порівняльно-педагогічних досліджень бачить у використанні таких підходів, як: цивілізаційний – освітній процес розглядається в рамках сукупності всіх форм життєдіяльності дитини (людини) тієї чи іншої цивілізації (матеріальних, політичних, культурних, релігійних, наукових тощо); антропологічний – освітні реалії розглядаються крізь призму людини, потреб розвитку особистості; синхронний – осмислення розгортання освітнього процесу в просторі, у співвідношенні з іншими цивілізаціями і регіонами; діахронний – розглядаються і співставляються педагогічні факти та явища, що відбуваються в різних культурно-історичних циклах у межах однієї цивілізації [5, с. 28]. Інші науковці пропонують також використання таких підходів, як культурологічний, системний, діяльнісний та аксіологічний [2]. В. Ф. Маккой виділяє білінгвізм в рамках функціонального підходу, говорячи, що білінгвізм – це «альтернативне використання двох або більше мов одним і тим самим індивідом» [9, с. 79].

На нашу думку, доцільним у дослідженні розвитку білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уельсі є опора на такі *методологічні підходи*:

- аксіологічний;
- діахронний;
- діяльнісний;
- культурологічний;
- синхронний;
- системний;
- функціональний;

- цивілізаційний;
- антропологічний.

Провідними методами порівняльно-педагогічних досліджень А. А. Сбруєва вважає: вивчення офіційних документів; вивчення статистичних даних; вивчення документальних і науково-педагогічних джерел; спостереження; бесіди та інтерв'ю з безпосередніми учасниками освітнього процесу; методи математичної та статистичної обробки даних; структурний метод; конструктивно-генетичний; порівняльний [5, с. 28–30].

В. П. Щука зауважує, що досить невизначена ситуація складається в порівняльній педагогіці з визначенням її методів дослідження. Дослідниця поділяє думку теоретиків порівняльного аналізу, які вважають, що компаративісти повинні самі розробляти методологію власного дослідження, взявши до уваги особливості проведення порівняльно-педагогічних досліджень [7].

Тому найбільш доцільними у дослідженні розвитку вважаємо використання таких *методів*, як:

- визначення порівняльності об'єктів;
- еволюція освіти;
- вивчення офіційних документів;
- вивчення статистичних даних;
- вивчення документальних і науково-педагогічних джерел;
- спостереження, бесіди та інтерв'ю з безпосередніми учасниками освітнього процесу;
- методи математичної та статистичної обробки даних;
- структурний метод;
- конструктивно-генетичний;
- порівняльний

– етапний (виділяти описовий, історико-функціональний етап та етап удосконалення системи освіти на основі узагальненого та науково оціненого міжнародного досвіду).

Не менш важливими є принципи, на які спирається дослідник. До них належать такі принципи: об'єктивності, всебічності, системності, цілісності, детермінізму, єдності педагогічного явища й об'єктивної реальності, географічний, проблемний, порівняльно-теоретичний, конкретно-історичний, культурологічний та етнопсихологічний, діалектичного підходу до розгляду різноманітного досвіду зарубіжних країн; конструювання інтегрованого знання з актуальних проблем сучасної дидактики на основі концепції цілісного освітнього процесу; відповідності відбору методів і технологій освіти об'єктивній логіці розвитку дидактики та її науковим методам пізнання; відповідності практичної реалізації узагальнених знань, отриманих порівняльною педагогікою, цілям вітчизняної школи та умовам її розвитку [2].

У нашому дослідженні ми виокремили такі *провідні методологічні принципи*:

- відповідності практичної реалізації;
- географічний;
- детермінізму;
- інтегрованого знання;
- конкретно-історичний;
- об'єктивності;
- порівняльно-проблемний;
- цілісності.

Наприклад, в Університеті Уельсу програми полікультурної освіти можна поділити на такі групи: мовні, релігійні, етнічні та програми студентського обміну. Прикладом мовної програми в коледж Триніті Сент-Девід при університеті Уельсу може послугувати програма «Прикладний білінгвізм (валлійська й англійська мови)» на отримання освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр мистецтв», яка розроблена для тих студентів, для яких валлійська є другою мовою. Головна мета курсу програми полягає у зміцненні мовних навичок і створенні впевненості у здатності повсякденно використовувати як валлійську, так і англійську мову. Проте акцент робиться не тільки на розвиток мовних навичок, також розглядаються і соціальні контексти обох мов як засобів зв'язку, які використовуються громадою на всіх рівнях у її повсякденному житті. Аналіз програми «Прикладний білінгвізм» при Університеті Уельсу вказує на те, що програма є унікальною в межах Об'єднаного Королівства, а можливість комунікації валлійською ефективно цінується серед роботодавців. Програма сприяє розвитку особистостей, які здатні виконувати численні види робіт на високому комунікативному рівні, розумінню взаємозв'язку між валлійською та англійською мовами, білінгвальну та мультілінгвальну природу світу та вплив більших мов на менші; розкриває поведінковий аспект психології людини (як одні люди реагують на інших, які відрізняються від них) [6].

Наше дослідження вимагає глибокого вивчення й опрацювання теоретичних методів інформації, таких як вивчення автентичних джерел, проведення кількісного і якісного аналізу поданих фактів, синтезу теоретичної і практичної частини дослідження, застосування порівняльно-історичного методу в процесі дослідження освітніх документів країн, використання структурного методу, обробка даних, а також застосування індуктивних і дедуктивних форм методів. Вимагається узагальнити форми шляхи та методи розвитку білінгвальної освіти, систематизувати, конкретизувати та формалізувати структури її розвитку порівняно з іншими країнами Європи. Здійснення емпіричних досліджень (спостереження, дослідження конкретних ситуацій,

узагальнення, класифікація й опис цього дослідницького експерименту) планується впровадити в щоденну практичну діяльність учнів і викладачів.

Висновки. Методологічними підходами до розвитку білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уельсі визначено аксіологічний; діахронний, діяльнісний, культурологічний, синхронний; системний, функціональний, цивілізаційний та антропологічний, а основними методами дослідження – порівняльності об'єктів; еволюцію освіти; вивчення офіційних документів; вивчення статистичних даних; вивчення документальних і науково-педагогічних джерел; спостереження, бесіди й інтерв'ю з безпосередніми учасниками освітнього процесу; методи математичної та статистичної обробки даних; структурний метод; конструктивно-генетичний; порівняльний та етапний. Провідними методологічними принципами дослідження є принципи: відповідності практичній реалізації, географічній, детермінізму, інтегрованого знання, конкретно-історичний, об'єктивності, проблемності та цілісності.

Таким чином, дослідження білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уельсі здійснюється на основі використання таких концептів: аналітичного, критичного, прогностичного в поєднанні з механізмами уніфікації й диверсифікації інформаційної бази, отриманої на основі вивчення нормативно-правової структури Великої Британії та наукових праць дослідників цієї сфери. Знаючи певні особливі факти двомовності, можна підвищити рівень мультикультурної освіти, поглибити методи як викладання, так і навчання в цілому.

До подальших напрямів відносимо розроблення концептуальних засад і виявлення основних тенденцій розвитку шкільної білінгвальної освіти в Англії та Уельсі.

Використана література:

1. Борисенко І. Етапи розвитку курикулу початкової освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії Та Північної Ірландії (Англія, Уельс) / І. Борисенко // Педагогічна компаративістика: трансформації в освіті зарубіжжя та українській контекст. – Київ : Педагогічна думка, 2013. – С. 61–63.
2. Бражник Е. И. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований / Е. И. Бражник // Письма в Emissia. offline. – 2005. – Январь – июнь. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>.
3. Имедадзе И. В. Экспериментально-психологические исследование овладения и владения вторым языком / Н. В. Имедадзе. – Тбилиси, 1979. – С. 135.
4. Нікольська Н. Елементи порівняльного аналізу двомовної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії та в Україні / Н. Нікольська // Педагогічна компаративістика. – Київ : Педагогічна думка, 2013. – С. 74–76.
5. Сбруева А. А. Порівняльна педагогіка : [навч. посіб.] / А. А. Сбруева. – Суми : Ред.-вид. відділ СДПУ, 1999. – 300 с.
6. Шульга Н. В. Програми полікультурної освіти в університеті Уельсу, Велика Британія // Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін. – Т. 1. – Суми : Вид-во Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – С. 189–191.
7. Щука Г. П. Методологічні основи порівняльно-педагогічних досліджень / Г. П. Щука // Науковий вісник Донбасу. – 2012. – № 2. – [Електронний ресурс]. – Режим доступа : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_2_10.
8. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки : [монография] / Э. Г. Юдин. – Москва : Изд-во «Наука», 1978. – 391 с.
9. Mackey W. F. A. Typology of bilingual education / W. F. Mackey // Corbascov F. bilingual schooling in The United States : A. Sourcebook for educational personnel. – New York, 1976. – P. 79.

References:

1. Borysenko I. Etapy rozvytku kurykulumu pochatkovoyi osvity v Spoluchenomu Korolivstvi Velykoyi Brytaniyi Ta Pivnichnoyi Irlandiyi (Anhliya, Uels) / I. Borysenko // Pedahohichna komparatyvistyka: transformatsiyi v osviti zarubizhzhya ta ukrayinskyy kontekst. – Kyiv : Pedahohichna dumka, 2013. – S. 61–63.
2. Brazhnyk E. Y. Osobennosti metodolohy sravnitelnykh pedahohycheskykh yssledovanyy / E. Y. Brazhnyk // Pysma v Emissia. offline. – 2005. – Yanvar – yyun. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>.
3. Ymedadze Y. V. Eksperymentalno-psykholohycheskye yssledovanye ovladenyuya y vladenyuya vtorym yazykom / N. V. Ymedadze. – Tbylysy, 1979. – S. 135.
4. Nikolska N. Elementy porivnyalnoho analizu dvomovnoyi osvity u Spoluchenomu Korolivstvi Velykoyi Brytaniyi ta Pivnichnoyi Irlandiyi ta v Ukrayini / N. Nikolska // Pedahohichna komparatyvistyka. – Kyiv : Pedahohichna dumka, 2013. – S. 74–76.
5. Sbruyeva A. A. Porivnyalna pedahohika : [navch. posib.] / A. A. Sbruyeva. – Sumy : Red.-vyd. viddil SDPU, 1999. – 300 s.
6. Shulha N. V. Prohramy polikulturnoyi osvity v univertsyteti Uelsu, Velyka Brytaniya // Innovatsiyyny rozvytok vyshchoyi osvity: hlobalnyy ta natsionalnyy vymiry zmin. – T. 1. – Sumy : Vyd-vo Sum DPU imeni A. S. Makarenka, 2015. – S. 189–191.
7. Shchuka H. P. Metodolohichni osnovy porivnyalno-pedahohichnykh doslidzhen / H. P. Shchuka // Naukovyy visnyk Donbasu. – 2012. – № 2. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_2_10.
8. Yudyn E. H. Systemnyy podkhod y pryntsyyp devatel'nosti : Metodolohycheskye problemy sovremennoy nauky : [monohrafyya] / E. H. Yudyn. – Moskva : Yzd-vo «Nauka», 1978. – 391 s.
9. Mackey W. F. A. Typology of bilingual education / W. F. Mackey // Corbascov F. bilingual schooling in The United States : A. Sourcebook for educational personnel. – New York, 1976. – P. 79.

Лотфи Гаруди Г. С. Методологические аспекты исследования развития билингвального школьного образования в Англии и Уэльсе

В статье обоснованы методологические подходы к развитию билингвального школьного образования в Англии и Уэльсе (аксиологический, диахронный, деятельностный, культурологический, синхронный, системный, функциональный, цивилизационный и антропологический) и основные методы исследования (сопоставимости объектов; эволюция образования, изучение официальных документов; изучение статистических данных, изучение документальных и научно-педагогических источников, наблюдение, беседы и интервью с непосредственными участниками образовательного процесса, методы математической и статистической обработки данных, структурный метод; конструктивно-генетический; сравнительный и этапный). Определены ведущие методологические принципы исследования (соответствия практической реализации, географический, детерминизма, интегрированного знания, конкретно-исторический, объективности, проблемности и целостности).

Ключевые слова: методологические подходы, методологические принципы, методы, билингвизм.

Lotfi Ghahrodi H. S. Methodological aspects of the study on the development of bilingual school education in England and Wales

The article substantiates the methodological development approaches of bilingual schooling in England and Wales (axiological, diachronic, activity, cultural, synchronous, systemic, functional, civilizational and anthropological) as well as the basic methods of the research (objects comparability, evolution of education, the official documentary study; the statistical data study, the study of documentary and scientific and pedagogical sources, observation, interviews and interviews with the direct participants in the educational process, methods of mathematical and statistical processing of data, structural method, structural and genetic, comparative and landmark). The leading methodological principles of research (in concordance with practical realization, geographical, determinism, integrated knowledge, historically concrete, objectivity, problematic, and integrity) are determined.

Key words: methodological approaches, methodological principles, methods, bilingualism.

УДК 378.147: 004

Майнаєв Ф. Я.

ЗАСТОСУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ПЛАТФОРМИ NEARPOD НА СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТТЯХ

У статті розглянуто комунікативну взаємодію між суб'єктами освітнього процесу в закладах вищої освіти та її організацію за допомогою навчальної on-line платформи Nearpod – Web-програмного забезпечення для підтримки синхронного виконання навчальних завдань у форматі мобільного навчання. Автор визначає такі переваги платформи Nearpod, як зручність у користуванні, легкість у створенні контенту, синхронність дій викладача та студентів, дворезимність, багатofункціональність, мобільний зворотний зв'язок, автоматизоване отримання звітності після «сесії» про результат навчальної діяльності студентів. Описано практичне застосування Nearpod на семінарських заняттях зі студентами історичного факультету Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Зроблено висновок, що застосування навчальної платформи Nearpod сприяє покращенню навчання студентів суспільно-гуманітарного профілю.

Ключові слова: зворотний зв'язок, інформаційно-комунікаційні технології, комунікативна взаємодія, навчальна платформа Nearpod.

Актуальність статті визначається провідною роллю комунікативної взаємодії викладача та студентів у забезпеченні ефективності освітнього процесу. Водночас не можна ігнорувати той факт, що пріоритетним напрямом вітчизняної освіти є активне впровадження та застосування інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ). Зручність і легкість пошуку, зберігання, обробки й надання навчальної інформації всім учасникам освітнього процесу за допомогою ІКТ наразі є вже не гіпотезою, а аксіомою, а тому перед науковцями та педагогами-практиками постає важливе завдання – організація комунікативної взаємодії за допомогою ІКТ [2, с. 275].

Аналіз останніх публікацій засвідчив, що, незважаючи на посилену увагу науковців до проблеми комунікативної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу в закладах вищої освіти, її організацію за допомогою сучасних ІКТ розглянуто недостатньо. У науковій педагогічній літературі це питання здебільшого досліджується в аспекті дистанційного навчання.

Тому метою статті є розгляд особливостей організації комунікативної взаємодії між викладачем і студентами безпосередньо на аудиторному семінарському занятті за допомогою ІКТ, зокрема навчальної on-line платформи Nearpod. Вибір цієї платформи з-поміж інших мережевих засобів зумовлений орієнтуванням на застосування її за допомогою мобільних пристроїв, що в умовах недостатнього забезпечення вітчизняних закладів освіти комп'ютерною технікою значно підвищує значущість Nearpod для українських освітян.

Nearpod є сучасною on-line-платформою, що дозволяє створювати навчальні матеріали, демонструвати їх студентам і відстежувати результат опанування ними теми [3].

За версією Центру навчання й ефективності технологій (Centre for Learning and Performance Technologies), засновницею якого є Джейн Харт, навчальна on-line платформа Nearpod входить до списку 200 найкращих сучасних інтерактивних інструментів навчання. Експертами EdTech 2017 р. в галузі освіти, навчання й нових технологій він внесений у список 68 найкращих перевірених інструментів, без яких не може обійтися вчитель, і в цьому рейтингу Nearpod справедливо посідає перше місце.

Розглянемо, у чому полягають переваги цього мережевого засобу ІКТ.

Легкість у створенні контенту досягається підказками, проте англійською мовою. Однак їх формат такий, що, за словами Н. Кривко, зміст можна зрозуміти інтуїтивно [1].

Зручність у користуванні. Студентам не потрібні акаунт і реєстрація на платформі, щоб узяти участь у «сесії» (термін платформи), що значно економить час і робить Nearpod більш привабливим для користувачів. Їм достатньо лише перейти за посиланням *nearpod.com*.

Синхронність дій викладача та студентів забезпечується через надання студентам пароля для входу на віртуальне заняття та введення ними їхніх імен і прізвищ. Налаштування «сесії» саме в такий спосіб дозволяє відстежувати участь у ній студентів і керувати перемиканням слайдів, досягаючи таким чином одночасної взаємодії відразу з усіма студентами.

Дворежимність передбачає можливість налаштування «сесії» для навчального заняття в реальному часі в аудиторії або для дистанційного навчання.

Багатофункціональність платформи Nearpod полягає в широкому форматі навчальних завдань, а саме: роботи над інтерактивним презентаційним матеріалом; відповідях на запитання з варіантами вибору однієї правильної відповіді або декількох; відповідях за малюнком; бланкових питаннях (роботи з текстом); відповідях на відкриті запитання; відповідях на питання з варіантами «так» і «ні»; співпраці з іншими студентами; «малюванні» і т. ін.

Зворотний зв'язок є мобільним: уже під час проведення заняття викладач може бачити правильність/неправильність вибору варіанта відповіді, виконання-невиконання студентами завдання. Студенти не можуть непомітно для викладача вийти з платформи для пошуку відповіді або взагалі від'єднатися від «сесії», що сприяє уникненню порушення ними принципу академічної доброчесності.

Автоматизована звітність про результати навчальної діяльності студентів, що надходить викладачеві після «сесії», дозволяє йому отримати дані про кількість учасників, час їх входження на платформу, кількісний і якісний аналіз виконання навчальних завдань студентською групою в цілому та кожним студентом зокрема.

Безкоштовність. Так, є ще платна версія, яка має більше можливостей для організації навчальної діяльності on-line. Утім, нею також можна скористатися, щоправда, протягом 30 днів або ж 60 (за наявності преміум акаунта). Після закінчення терміну надається для користування безкоштовна, більш скромна в питанні можливостей версія. Проте вона цілком може задовольнити освітянські потреби. На доказ цього наведемо порівняльну таблицю № 1 платних і безкоштовних сервісів Nearpod.

Опишемо, як практично відбувалося застосування навчальної on-line платформи Nearpod під час проведення семінарських занять зі студентами історичного факультету ХНПУ імені Г. С. Сковороди.

Таблиця 1

Можливості безкоштовного користування Nearpod

Сервіси Nearpod	
Платні	Безкоштовні
Add Content	
BBC Video	Slide
Field Trip	Nearpod 3d
PDF Viewer	Simulation
Live Twitter Stream	Sway
	Slideshow
	Video
	Audio
Add Web Content	
Add Web Content	
Add Activity	
Fill in the blanks	Open Ended Question
Memory Test	Poll
	Quiz
	Draw it
	Collaborate

Під час організації навчальної діяльності on-line на платформі Nearpod, зокрема роботи в сервісі «Create» (створення інтерактивної презентації), ми виходили з таких міркувань. По-перше, тривалість користування мобільними пристроями в дидактичних цілях мають відповідати санітарно-гігієнічним вимогам застосування ІКТ на навчальних заняттях, а тому користування ними має бути чітко регламентованим. По-друге, чергування різних видів діяльності, з одного боку, запобігає появі втомленості в студентів, а з іншого, сприяє зацікавленості ними навчальним матеріалом. Тому на платформі Nearpod «сесія» була присвячена розгляду одному з чотирьох питань семінарського заняття (решта питань розглядалася іншим способом), а її тривалість коливалася від 15 до 25 хв.

Так, наприклад, на семінарському занятті з навчальної дисципліни «Історія Стародавньої Греції та Риму» на тему «Соціально-політична еволюція Афіньського поліса в VII – VI ст. до н. е.» на платформі Nearpod було розглянуто реформи архонта Солона (затрачений час – 20 хв.). Ураховуючи специфіку проведення семінарського заняття, робота над слайдами проходила не у формі розповіді або коментування викладача, а у формі евристичної бесіди, завдань, спрямованих на здійснення аналізування та порівняння.

Презентаційний матеріал передбачав роботу з історичними джерелами (вірш Солона «Не звинувачуйте марно богів...» у перекладі А. Содомори; уривок із праці Плутарха «Порівняльні життєписи. Солон», уривок з «Історії» Геродота); ілюстративним матеріалом до теми (репродукції картин: «Солон пропонує свої закони» невідомого автора, XVIII ст.; «Солон і Крез» Г. Хонтхорста, 1624 р.; «Крез показує свої скарби Солону» Гаспара ван де Хеске, 1630 р.), виконання вправи «Відтвори думку» за змістом реформ Солона:

- 1) Усі боргові камені...
- 2) Усі боржники, продані в рабство, ...
- 3) Селянам було...
- 4) Самозастава боржника...
- 5) Відсотки з позики...
- 6) Свобода заповіту...

Презентація супроводжувалася виконанням тестових завдань закритої форми з вибором одного варіанта відповіді. Загальний звіт про походження студентами «сесії» представлений нижче.

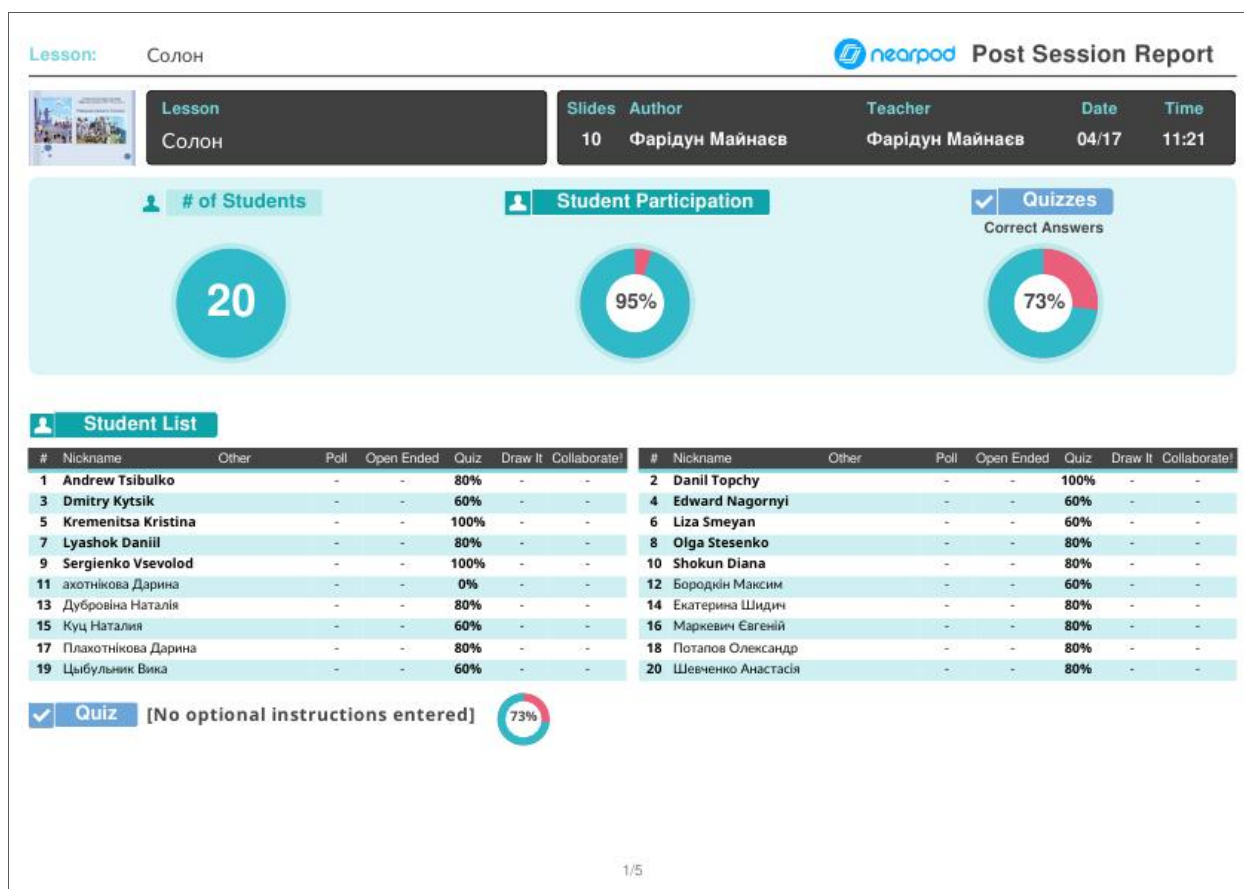


Рис. 1. Загальний звіт про походження студентами «сесії»

Висновки. Наведений приклад не вичерпує всіх можливостей навчальної on-line платформи Nearpod, а лише демонструє, що навіть за умов недостатнього технічного забезпечення закладу освіти студентів можна занурити в цікаве для них інтерактивне середовище. Варто пригадати вислів Магатми Ганді: «Знайди

мету, ресурси знайдуться». І таким ресурсом, здатним покращити навчання студентів суспільно-гуманітарного профілю, є Nearpod – Web-програмне забезпечення для підтримки синхронного виконання навчальних завдань у форматі мобільного навчання.

Використана література:

1. Кривко Н. Інтерактивні технології в освіті : залучаємо учнів у процес навчання за допомогою інтернет-сервісів / Н. Кривко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.youtube.com/watch?v=9WrASa3Tce0>.
2. Майнаєв Ф. Я. Організація комунікативної взаємодії між викладачем і студентами за допомогою інформаційно-комунікативних технологій / Ф. Я. Майнаєв // Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів : теорія і практика : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 10 квітня 2018 р.) / Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Харків : «Стиль Издат», 2018. – С. 275–278.
3. Сучасні мобільні технології для одночасної взаємодії з учнями всього класу протягом уроку. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://naurok.com.ua/post/suchasni-mobilni-tehnologi-dlya-odnochasno-vzaemodi-z-uchnyami-vsogo-klasu-protiyagom-uroku>.

References:

1. Kryvko N. (2018) Interaktyvni tekhnologii v osviti : zaluchaiemo uchniv u protses navchannia za dopomohoiu internet-servisiv [Interactive technologies in education : we involve students in the learning process with the help of Internet services]. Retrieved from : <https://www.youtube.com/watch?v=9WrASa3Tce0> [in Ukrainian].
2. Mainaiev F. Ya. (2018) Orhanizatsiia komunikatyvnoi vzaemodii mizh vykladachem i studentamy za dopomohoiu informatsiino-komunikatsiinykh tekhnologii [Organization of communicative interaction between a teacher and students with help of information and communication technologies]. Psychological and pedagogical problems of higher and secondary education in the conditions of modern challenges : theory and practice : proceeding of the International Scientific and Practical Conference. Kharkiv, 275–278 [in Ukrainian].
3. Suchasni mobilni tekhnologii dliaодночасної взаємодії з учнями всього класу протягом уроку [Modern mobile technologies for simultaneous interaction with class members throughout the lesson]. Na Urok – To the lesson. Retrieved from : <https://naurok.com.ua/post/suchasni-mobilni-tehnologi-dlya-odnochasno-vzaemodi-z-uchnyami-vsogo-klasu-protiyagom-uroku> [in Ukrainian].

Майнаєв Ф. Я. Применение обучающей платформы Nearpod на семинарских занятиях

В статье рассмотрено коммуникативное взаимодействие между субъектами образовательного процесса в учебных заведениях и его организацию с помощью обучающей on-line платформы Nearpod – Web-программного обеспечения для поддержки синхронного выполнения учебных заданий в формате мобильного обучения. Автор определяет такие преимущества платформы Nearpod, как удобство в пользовании, легкость в создании контента, синхронность действий преподавателя и студентов, двухрежимность, многофункциональность, мобильная обратная связь, автоматизированное получение отчетности о результате учебной деятельности студентов после «сессии». Описано практическое применение Nearpod на семинарских занятиях со студентами исторического факультета Харьковского национального педагогического университета имени Г. С. Сковороды. Сделан вывод, что применение обучающей платформы Nearpod содействует улучшению обучения студентов социально-гуманитарного профиля.

Ключевые слова: обратная связь, информационно-коммуникационные технологии, коммуникативное взаимодействие, обучающая платформа Nearpod.

Mainaiev F. Ya. Application of the Nearpod training platform on seminar workshops

The article reviewed a communicative interaction between the subjects of the educational process in institutions of higher education and its organization with the help of an on-line training platform Nearpod – Web-software for support of simultaneous execution of educational tasks in the format of mobile learning. The author identifies the advantages of Nearpod platform, such as comfort of using, ease of content creation, synchronization of teacher and students activities, dual mode, multi-functionality, mobile feedback, automatic reporting of the results of students learning after the “session”. The practical application of Nearpod at seminars with students of the historical faculty of the H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University is described. It is concluded that the use of Nearpod learning platform helps to improve the training of students of the social and humanitarian profile.

Key words: feedback, information and communication technologies, communicative interaction.

PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING AND ITS INFLUENCE ON THE FORMING OF PROFESSIONAL MOBILITY OF FUTURE MANAGERS IN AGRARIAN SPHERE

Modern social and economic conditions on the labour market require training of a professional, who is able to perform tasks efficiently and quickly and to switch over to other tasks. That is a specialist must be professionally mobile. On the other hand one of the main tendencies of modern society development is its internationalization which leads to the development of international integration in different spheres of human activity. Ukraine's entering into the world social, political, economic, cultural and educational space, openness to the world, active share of technologies in different spheres including social, condition broad practice of intercultural interaction in professional sphere. For the realization of which foreign language knowledge is needed. Foreign language training becomes an objective need in professional training of future managers in agrarian sphere. And forming of professional mobility of future managers in agrarian sphere on foreign language classes is one of the best ways to become a professional.

Key words: professional mobility, foreign language, foreign language training, professional training.

The aim of the article is to study a problem of professional mobility forming of future managers in agrarian sphere in the process of foreign language training.

Problem of professional mobility for some time was in the sphere of scientific interests of representatives of different sciences. Professional mobility as an important point in self-realization of specialists, stipulated attention of scientists which solve the problem of its forming in the process of professional training. They are such native pedagogues as O. V. Bezpalko, A. M. Vashchenko, N. M. Golovnia, N. V. Grytskova, T. Humennykova, O. H. Husak, Yu. A. Klymenko, I. I. Musiienko, R. M. Prima, E. V. Symonchuk, L. L. Sushentseva, I. V. Khomiuk.

The problem of professional mobility was studied by such foreign research workers: N. A. Anisimova, O. I. Arkchangel'skyi, R. Z. Baliagova, Yu. I. Biktuganov, A. V. Vinevska, O. I. Gerasymenko, L. V. Horiunova, O. M. Dementieva, V. M. Diunina, S. E. Kaplina, A. A. Kondrukh, O. A. Malygina, N. S. Merzliakova, L. P. Merkulova, V. O. Mishchenko, S. A. Morozova, Yu. A. Nadolin, S. V. Nuzhnova, S. V. Paliokhina, E. Yu. Samodelkin, V. A. Solonenko, T. A. Fugelova, O. H. Chekhovskiykh.

The problem of forming of professional mobility of managers was studied by Ye. A. Ivanchenko, social and pedagogical conditions of forming of professional mobility of future managers-agrarians were investigated by a research worker N. A. Kozhemiakina.

Foreign language training plays an important role in forming of professional mobility of a modern specialist, in particular future manager of agrarian sphere, as far as foreign language is the language of business world and is the natural environment of intercourse in European space. Knowledge of foreign language enlarge possibilities of a modern specialist and is favourable in forming of mobility.

Many both native and foreign research workers investigated the questions of foreign language training of specialists in different spheres. They are such native scientists as O. V. Artiukhova, L. P. Kanova, N. V. Logutina. O. V. Shmyrova have studied pedagogical conditions of the use of audiovisual facilities of studies of foreign language in professional training of managers-agrarians. V. V. Volkova studied the problem of forming of professional direction of students-managers on the primary stage of studies.

The problem of foreign preparation was studied by such foreign research workers, as N. V. Abramova, A. P. Avramenko, I. N. Aynutdinova, N. E. Alanicheva, A. M. Alekseeva, O. B. Almazova, M. V. Amitrova, Yu. V. Artemova, M. O. Isaeva, O. P. Kobeleva, L. V. Panchenko, Zh. S. Pustovalova, A. S. Titova, O. V. Freze, O. V. Flerov, A. O. Chunikhina, M. S. Shirina and other teachers.

Forming of different qualities in the process of foreign languages studying was studied by such research workers as T. A. Baieva, O. F. Balashova, O. V. Bilokonieva, N. O. Berezova, Yu. M. Bobrytska, M. O. Bocharnykova, O. O. Gartsuieva, N. M. Gubina, O. A. Istomin and other research workers.

The problem of foreign language training of managers was researched by such native research workers, as S. L. Bukovskiy, M. V. Dembrovska, D. Ye. Em, M. O. Isaieva, O. P. Kobeleva, N. M. Lozhkina, A. I. Mosalova.

M. V. Votyntseva researched the problem of integrated studying of foreign language as a condition of forming of professional mobility of economists. O. I. Gerasymenko researched the problem of forming of professional mobility of future economist by means of foreign language. L. P. Merkulova researched the problem of forming of professional mobility of specialists of technologic specialities by means of foreign language.

But the problem of professional mobility forming of future managers in agrarian industry in the process of foreign language training was studied not enough.

Social and economic conditions of modern Ukrainian society development are characterized by changeability and instability which is represented in all the spheres of our vital activity. Ukraine strives to the integration processes in European space which predetermines increasing of professional training quality. The constituent of which is to provide mobility, professional mobility of citizens, both on the internal and European labour market. We can see the

confirmation of mentioned above in modern scientists works. So researchers [1] notice that mobility occupies an important place among the main principles of forming of unified space of higher education in Europe.

Professional mobility is an important constituent of professional training of a modern manager, as far as requirements to professional characteristics of businessmen, managers, leaders of different levels, in particular managers of agrarian industry are increasing. These and other reasons predetermine actuality of problem of professional mobility forming of manager in agrarian sphere.

A labour market is characterized by changeability today. Employer's requirements are constantly changing in conditions of hard competition on the market of educational services. Competitive activity on the labour market becomes harder. L. L. Sushenceva notes that modern labour market requires training exactly of such workers which would be ready to compete for workplaces.

Among the complex of complicated problems, related to the training of a competitive worker on the market of labour, one of the most important problem is forming of professional mobility [5], in particular, professional mobility of future managers in agrarian sphere. Mobility, as display of activity, can help a young specialist to orient himself in professional activity, to approve himself as a qualified specialist, to start his professional activity in other field; to show his professional or personality qualities, taking into account social and economic situation in a country.

Professionally mobile specialists are specialists, capable quickly and successfully switch over to other type of activity, change the type of activity in professional sphere, comparatively easily change one type of activity to another. They own the high level of generalized professional knowledge, experience of their improvement and independent mastering. The result of which is its self-realization in a profession and life; process of self-perfection of personality and transformation of professional and vital environment. Such specialists will be inquired in any field and will be able not only to overcome difficulties related to the employment but also strike oil in professional activity, to be useful and the best specialists not only on the enterprise, in the industry but also in the country.

A professionally mobile specialist inherent abilities of "an associative man" – a worker as a specialist in different kinds of work, dynamic, creative, socially responsible, capable to program and special purpose estimations of an educational process who came to change an "organizing man" [2]. So far forming of professional mobility is actual for the specialists of any sphere in modern social and economic conditions, in particular forming of professional mobility of future managers in agrarian sphere becomes actual and imminent.

The prospects of integration into the European space open new professional possibilities for the specialists of all levels, in particular for the managers of agrarian sphere, that is: possibility to co-operate with the partners of neighboring countries, possibility to share the experience, and also to visit countries which are successful and leading in agrarian sphere; to bring and start this experience in the native country. Leaders and managers have new tasks which consist in providing this collaboration.

In order to realize these tasks a specialist must master a foreign language, in particular English which is an international, language of the modern business world today. Knowledge of language opens immense possibilities for a modern specialist and also promote development of his professional and personal qualities, and also promote mobility of a modern specialist and raise his rating in the world market of labour. As researches of modern scientists show, most employers today want to see a specialists mastering foreign language.

Scientists proved that successful studying of special subjects is conditioned by successful studying of foreign language. By means of foreign language professional tasks are solved and requirement in professional self-realization is developed [4]. That's why we can mark that the process of foreign language training is a necessary condition of a mobile specialist professional training.

It is not enough to be a highly skilled specialist on the modern market of labour today, in particular a manager in agrarian sphere, it is not enough to have well-grounded knowledge on speciality, it is not enough to master theoretical and practical knowledge on professionally important and general humanitarian subjects, it is not enough to be able to regulate your own behaviour, to be able to lead, to undertake responsibility, to be able to control activity of an enterprise, to carry out tasks and functions which leader must be able to fulfill. A modern manager of agrarian industry must be able to fulfill a number of functions and tasks directed in different courses. Necessity to do different functions and tasks causes qualifying requirements to personality characteristics of a manager.

L. L. Sushenceva considers that a man is not born mobile and does not even become mobile by himself. If mobility is not dominating quality in the society for the majority of people, then the state (authority) that is responsible for the decision of general problems, must motivate population to mobility, to encourage its display, activate driving-forces to cause it [6]. Consequently, forming of professional mobility during the course of study in higher educational establishment becomes a necessary task of modern professional education.

Professional mobility is an integrative quality, which will help a future manager to overcome all the hindrances on his way to master his professional workmanship and become a highly skilled professional-specialist. Because just professional mobility, as an integrated totality of social, individual and professional qualities of a person, is the quality which will help him as a specialist to manage all the complicated tasks on his way, to overcome all the obstacles which appear in all the spheres of our life today and can stand on the way of a young specialist, in particular manager of agrarian sphere. Therefore we consider, that the problem of forming of professional mobility of future managers in agrarian sphere in the process of foreign language training becomes urgent and actual.

Studying of the experience of research workers concerning the question of professional mobility allowed to find out contradictions between the requirement of training of professionally mobile managers of agrarian sphere in the process of foreign language studying and insufficient development of the question. Some aspects of problem are already investigated, but there are still many other aspects which can be investigated and lighted up in future. Exactly in this direction we will work farther in our investigation.

Conclusion. Consequently professional mobility as an integrated totality of social, individual and professional qualities of a specialist must become an important constituent of professional training of future managers of agrarian industry. And the process of foreign training gives potentially large possibilities for the realization of this task.

Bibliography:

1. Головня Н. М. Педагогічна модель формування професійної мобільності майбутнього вчителя на засадах дидактичного вибору / Н. М. Головня // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. – Ч. 1. – Вип. 42. Професійна освіта. – Вінниця, 2014. – С. 156–159.
2. Гуменникова Т. Р. Мобільність сучасного студента як ознака особистісно орієнтованого професійного зростання / Т. Р. Гуменникова // Професійне навчання на виробництві : зб. наук. праць. – Київ : Наук. світ, 2009. – Вип. III. – С. 200–211.
3. Кожемякіна Н. І. Соціально-педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. І. Кожемякіна. – Одеса : Ізмаїльський державний гуманітарний університет, 2006. – 167 с.
4. Меркулова Л. П. Формирование профессиональной мобильности специалистов технического профиля средствами иностранного языка : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. П. Меркулова ; Самарский государственный университет. – Самара, 2008. – 19 с.
5. Сушенцева Л. Л. Професійна мобільність випускника ПТНЗ як вимога сьогодення / Л. Л. Сушенцева // На допомогу керівникові професійно-технічного навчального закладу : Зб. наук. пр. / 04 лютого 2010 р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ipto.kiev.ua/old/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=123&Itemid=101.
6. Сушенцева Л. Л. Професійна мобільність як сучасна педагогічна проблема / Л. Л. Сушенцева // Креативна педагогіка. – 2011. – Вип. 1. – С. 129–136.

References:

1. Golovnia N. M. (2014). Pedagogichna model formuvannya profesiynoi mobilnosti maybutnioho vchytelia na zasadakh dydaktychnoho vyboru [Pedagogical model of forming of professional mobility of future teacher on the principles of didactics choice], Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho – Vinnytsya state pedagogical university named after Mykhailo Kotsiubynskyi, Profesiina osvita – Professional education. P. 1, Vol. 42, pp. 56–159 [in Ukrainian].
2. Ghumennykova T. R. (2009). Mobilnist suchasnoho studenta yak oznaka osobystisno oriientovanoho profesiinoho zrostannia [Mobility of a modern student as a sign of personally oriented professional growth], Profesiine navchannia na vyrobnytsvtvi: zbimyk naukovykh prats – Professional training during the production process: collected scientific works. Vol. III, pp. 200–211. Kyiv : Naukovi svit [in Ukrainian].
3. Kozhemiakina N. I. (2006). Sotsialno pedagogichni umovy formuvannya profesiinoi mobilnosti maibutnikh menedzheriv-agrariiv [Social and pedagogical terms of forming of professional mobility of future managers-agrarians]: dissertation. Candidate of pedagogical sciences: 13.00.04 theory and methodology of professional training / N. I. Kozhemiakina. – Odesa. Izmail state humanitarian university. – 167 p. [in Ukrainian].
4. Merkulova L. P. (2008). Formirovanie professionalnoi mobilnosti spetsialistov tekhnicheskogo profilia sredstvami inostrannogo yazyka [Forming of professional mobility of specialists of technical specialities by means of foreign language]: abstract of dissertation. doctor of pedagogical sciences: 13.00.08 – theory and methodology of professional training / L. P. Merkulova; Samara. – 19 p. [in Russian].
5. Sushentseva L. L. (2010). Profesiina mobilnist vypusknika PTNZ yak vymoga siogodennia [Professional mobility of a student graduating from college as a requirement today] «Na dopomogu kerivnykovi profesiino tekhnichnoho navchalnoho zakladu» – For the help of the leader of professional and technical educational establishment: collected scientific works. Thursday, February, 04, Retrieved from : http://ipto.kiev.ua/old/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=123&Itemid=101. [in Ukrainian].
6. Sushentseva L. L. (2011). Profesiina mobilnist yak suchasna pedagogichna problema [Professional mobility as a modern pedagogical problem], Kreatyvna pedagogica – Creative pedagogics: science and methodology magazine. Vol. 1, pp. 129–136. [in Ukrainian].

Марценюк Н. А. Процес інструментального мовного навчання та його вплив на формування професійної мобільності майбутнього менеджера в аграрній сфері

Сучасні соціально-економічні умови на ринку праці вимагають підготовки професіонала, здатного ефективно та швидко виконувати завдання і переключатися на інші, тобто професійно мобільного спеціаліста. З іншого боку, однією з основних тенденцій розвитку сучасного суспільства є його інтернаціоналізація, яка веде до виникнення міжнародної інтеграції у різних сферах людської діяльності. Вхідження України до світового соціально-політичного, економічного, культурного, освітнього простору, відкритість світу, активний обмін технологіями у всіх сферах, у т. ч. соціальній, зумовлюють широку практику міжкультурної взаємодії у професійній сфері, для реалізації якої необхідні знання іноземної мови. Іншомовна підготовка стає об'єктивною необхідністю у професійній підготовці майбутніх менеджерів аграрної галузі. Формування професійної мобільності на заняттях з іноземної мови є одним із найкращих шляхів становлення професіонала.

Ключові слова: професійна мобільність, іноземна мова, іншомовна підготовка, професійна підготовка.

Марценюк Н. А. Процесс обучения иностранного языка и его влияние на формирование профессиональной мобильности будущих менеджеров в аграрной сфере

Современные социально-экономические условия на рынке труда требуют подготовки профессионала, способного эффективно и быстро исполнять задания и переключаться на другие, то есть профессионально мобильного специалиста. С другой стороны, одной из важных тенденций развития современного общества является его интернационализация, которая ведет к возникновению международной интеграции в разных сферах деятельности человека. Вхождение Украины в мировое экономическое, социально-политическое, культурное, образовательное пространство, открытость миру, активный обмен новыми технологиями во всех сферах, в т. ч. и социальной, обуславливают широкую практику межкультурного взаимодействия в профессиональной сфере, для реализации которой необходимы знания иностранного языка. Иноязычная подготовка становится объективной необходимостью в профессиональной подготовке будущих менеджеров аграрной сферы. Формирование профессиональной мобильности на занятиях по иностранному языку является одним из лучших способов становления профессионала.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, иностранный язык, иноязычная подготовка, профессиональная подготовка.

УДК 378.091.321:808

Оленец С. Ю.

ОСНОВНІ ІНСТРУМЕНТИ ВПЛИВУ ПРОВІДНОГО ВИКЛАДАЧА НА АУДИТОРІЮ

Використання різних способів впливу на аудиторію для педагога є невід'ємною складовою частиною його діяльності. Гармонійне поєднання творчого потенціалу викладача та знань із фахового предмету дозволяє досягати високих результатів педагогічного процесу. Уміло застосовуючи свою майстерність, педагог може не лише зацікавити у навчальному матеріалі, але й покращити сприйняття і навички студента. Для цього викладачеві необхідно володіти технікою, котра пов'язана з інтонацією голосу, його наголосом, мелодикою, гучністю, виразністю та паузами. Уміння правильно робити паузи не менш важливе, ніж здатність говорити швидко чи повільно. Пауза під час виголошення промови формує таке ж враження, як і раптовий звук під час тиші. Крім того, після паузи нова думка часто звучить переконливіше, ніж безперервна послідовність вимовлених ідей. Багато пауз у промові відповідають структурі тексту і розташуванню розділових знаків, але іноді паузи можуть виходити за рамки писемного мовлення. У статті розглянуто основні способи впливу викладача на аудиторію, що дозволяють суттєво покращити сприйняття матеріалу студентами.

Ключові слова: інтонація, паузи, наголос, мелодика, темп мовлення, риторика, виступ, інструментарій викладача.

Метою статті є розгляд основних інструментів впливу провідного викладача на аудиторію.

Вправні та досвідчені викладачі відзначають важливість володіння різними способами впливу на аудиторію. Це можуть бути звукові канали, які поділяють на лінгвістичні (мова) та паралінгвістичні (голос – сила, висота, тембр; інтонація, темп мовлення, паузи). Також виділяють візуальні або кінетичні канали впливу (погляд, міміка, поза, жести). У доробку вмілого педагога має бути цілий комплекс засобів для вдалої передачі інформації та створення необхідної атмосфери, адже ці засоби допомагають впливати як на розум, так і на почуття слухачів. Так, наприклад, інтонація формує мовленнєвий вплив: підкреслює смисловий зміст фрази, створює її емоційне наповнення.

Поняття інтонації становлять послідовні зміни висоти тону (мелодії), сили голосу (інтенсивність звучання), пауз (логічних і психологічних), темпу (прискорений або уповільнений) вимовлення слів і фраз, ритму (поєднання сильних і слабких, довгих і коротких складів), тембру (естетичного забарвлення) звуку [1].

Інтонація мовлення зазвичай тісно пов'язана із ритмом, без якого цілісний та продуманий виступ неможливий. Ритм і динаміка його зміни рівноцінно взаємодіють протягом усієї промови. Саме ритм «утримує» слухача у смисловому просторі виступу, якщо промова об'ємна за змістом і тривала. Непродумана ритмічна схема промови призводить до зниження її впливу, а часто і до нульового ефекту виступу.

Інтонаційне оформлення мовлення в емоційній ситуації позначається терміном емпфаза. Під емпфазою розуміють ритміко-інтонаційну єдність шести компонентів (висоти тону, сили голосу, темпу, акцентного виділення, паузи і тембру), що виражає емоційний зміст і має різноманітні способи реалізації в різних комунікативних ситуаціях [2]. Емпфаза може бути представлена кожним зі своїх можливих компонентів окремо і їх різноманітними комбінаціями. Досить часто емпфаза має особливу форму організації – ритмічну. Інтенсивне емоційне переживання оформлюється ритмізованою інтонацією: перебуваючи на піку «емоційної хвилі», спікер вдається до повтору вдало знайденого інтонаційного ходу, що точно передає внутрішній емоційний стан. Такий повтор у відносно регулярному відтворенні утворює ритм.

Також ритм перебуває у прямій залежності із паузою. Проте не кожен мовець замислюється над тим, що таке пауза та для чого вона потрібна. Іноді вважають, що пауза не відіграє особливої ролі в мовленні та необхідна виключно для дихання. Однак такі думки абсолютно хибні, про що доводить безліч спікерів.

К. С. Станіславський описує три види пауз: логічну, психологічну та люфтпаузу [3].

Психологічна пауза – це зупинка у мовленні, яка підсилює, виявляє психологічне значення викладеного блоку виступу. Вона багата внутрішнім змістом та активна, оскільки зумовлюється ставленням мовця до матеріалу. Психологічна пауза може виникати на початку фрази, всередині фрази та у її кінці. У першому випадку вона розкриває значення ще не виголошених слів; у другому – об'єднує або розділяє уже висловлену думку від думки, що йде за нею, підкреслюючи значення кожної з думок і ставлення мовця до них; у третьому випадку вона затримує увагу на уже почутих словах і образах, розкриваючи у своєму мовчанні глибину їх значення. Психологічна пауза є надзвичайно важливим знаряддям викладача, адже пауза часто показує те, чого не може показати слово.

Логічна пауза допомагає з'ясувати думку тексту. Психологічна пауза дає життя цій думці, викладеному блоку інформації, намагаючись передати те, що закладено у його зміст. Якщо без логічної паузи мовлення безграмотне, то без психологічної воно апатичне. Логічні паузи бувають сполучними і розділовими. Найкоротшою сполучною паузою є люфтпауза (дуже коротка зупинка, необхідна для взяття дихання).

Аналіз логічних пауз включає характеристику їх тривалості, а також ступінь їх відчутності. Ступінь тривалості паузи і ступінь її відчутності не завжди перебувають у прямій залежності. Іноді фізично коротка пауза буває досить відчутною, особливо, коли вона знаходиться на стику контрасту тонів, темпів, ритмів.

Логічна пауза – розподіл фрази на смислові відрізки. Кожен мовний такт (синтагма) відділяється від іншого зупинками різної тривалості і наповненості, які позначаються символами:

- пауза коротка за тривалістю для добору повітря – знак «кома» <;>;
- пауза між мовними тактами – знак «коса риска» </>;
- пауза між пропозиціями більш тривала – знак «дві косі риски» <//>;
- пауза для позначення смислових і сюжетних частин – знак «три косі риски» <///>.

Часто паузи відповідають знакам пунктуації в письмовому мовленні. Найкоротша пауза знаходиться на місці коми, а найдовшу вимагає крапка. Сполучна пауза між мовними тактами позначається </>, більш тривала пауза між тактами – <//>, розділова логічна пауза, яка позначає межі абзаців, смислових і сюжетних композиційних шматків – <///>.

Під час підготовки до виступу викладач має можливість використовувати ці позначення, що суттєво полегшує розуміння змістових блоків і покращує безпосередньо сам виступ.

Пауза має багато корисних функцій:

- привернення уваги і підтримка дисципліни;
- підкреслення важливості фрази або висловлювання;
- обмірковування і засвоєння складного матеріалу слухачами;
- поділ доповіді на частини;
- презентація стилю й іміджу мовця.

Важливо не тільки розуміти значення пауз, але, найголовніше, привчити себе робити фактичні зупинки на практиці.

Ритм мовлення визначається не лише паузами, а й ритмом дихання. Рухи у процесі дихання мають ритмічний, рівномірний характер, із правильним чергуванням фаз циклу дихання за тривалістю і глибиною. Вдих коротший за видих, що важливо для мовця. Зміна ритму дихання тягне за собою зміну ритму розмовного мовлення. Ритм дихання диктує межу можливого подовження видиху, зумовлену індивідуальною життєвою ємністю легень.

Дихання – основа мовлення. Саме тому викладачеві так важливо володіти дихальними техніками. Це не лише професійний навик, а й основа здоров'я, адже від правильного дихання залежать усі процеси в організмі [4].

Також особливу увагу необхідно приділяти наголосам або «акцентам». Наголос, що потрапляє не на своє місце, спотворює сенс, калічить фразу, тоді як вдало підібраний акцент, навпаки, допомагає творити її.

Логічний наголос – довільне виділення одного з елементів висловлювання з метою збільшення його семантичної ваги. В основі наголосу лежить інтенсивність, сила звуку. Для інтонування мовлення мають принципове значення словесний наголос (силова і тональна вершина слова, через яку здійснюється інтонаційний рух фрази) і смисловий наголос (синтагматичний, фразовий, логічний).

Логічні акценти розставляються залежно від мети висловлювання. Логічний наголос найчастіше досягається підвищенням або пониженням тону – тональний наголос. Іноді слово або група слів у реченні виділяються за допомогою логічних пауз перед виділеним словом, після нього або двома паузами: до і після. Наголос (словесний і логічний) має три виміри: сила, висота, тривалість. Педагогу слід враховувати ступінь кожного з компонентів – який із них у кожному конкретному випадку є домінуючим.

Мета наголосу – виділити найбільш важливі для донесення думки слова, які виражають суть того, про що йдеться в реченні або в цілому уривку.

Існують такі види наголосів: тактовий, фразовий I, фразовий II. Тактовий наголос – це наголос на слові всередині мовного такту. Фразовий наголос I – це виділення головного за змістом мовного такту в реченні. Коли ж за допомогою фразового наголосу виділяється ціла фраза в уривку, такий наголос називається фразовим наголосом II.

Поряд із поняттям фразового наголосу в багатьох дослідженнях використовується також поняття синтагматичного наголосу, іноді без відмінностей в обсязі понять, а в інших випадках – із виразним протиставленням [5].

Сила голосу дуже важлива для мовця. Якщо він говорить дуже тихо, то його можуть почути тільки люди, що перебувають поруч. Занадто гучний голос викликає роздратування, неприйняття сказаного, й ефект виступу виявляється значно зниженим. Іноді гучність голосу залежить від того, наскільки правильно мовець розцінює висоту свого голосу.

Інтенсивність мовлення залежить від напруги й амплітуди коливання голосових зв'язок. Чим більша амплітуда коливання, тим інтенсивніший звук. Рівень інтенсивності визначають на слух. Він буває низьким, середнім і високим. Рівень сили звучання може не змінюватися (рівний, спокійний голос), але частіше напрямок і характер інтенсивності змінюються: збільшуються або зменшуються, і це може відбуватися різко або плавно. Взаємодія тону й інтенсивності підсилює гучність мовлення.

Мелодика розуміється як модуляція висоти (інтонаційної) тону під час проголошення фрази, яка здійснюється різним ступенем натягу голосових зв'язок [6]. Мелодика мовлення – основний компонент інтонації. За допомогою інтонації ми створюємо загальний мелодійний склад мовлення, подібний до пісенного звучання; тільки зміна висоти звучання відбувається швидше і на нижчому рівні. Розуміння мелодики особливо необхідно під час вивчення інтонації для виправлення фонологічних і фонетичних (акцентних) помилок інтонування.

Висота діапазону – висота основного тону висловлювання щодо діапазону голосу. Співвідношення діапазонної висоти й елементів інтонації відбувається тому, що відрізок мовлення може бути виголошений на тій чи іншій (середній, верхній, нижній) висоті, або, як ще її називають, смузі. Дослідження, представлені в літературі з питань можливостей людського слуху в диференціації тонів, свідчать про досить хорошу чутливість нашого слухового апарату до частотних змін. Як правило, зображуючи щось мовними засобами, ми змінюємо саме діапазонну висоту свого голосу. Діапазон (обсяг мовного голосу) залежить від координованої роботи всього мовленнєвого апарату. Дуже важливо знати будову свого голосового апарату, його можливості та вміло ним користуватися.

У поняття темпу входять: швидкість мовлення в цілому, тривалість звучання окремих слів, інтервали і тривалість пауз. Чим важливіший зміст, тим більш стримане мовлення. Темп – швидкість перебігу промови. Уповільнення темпу до кінця висловлювання служить засобом створення його інтонаційної цілісності, надаючи особливого значення тій інформації, що повідомляється, і навпаки, прискоренням промовляння деяких фраз виражається другорядність повідомлення. Однак вимова не втрачає своєї правильності та чіткості. Нормальним вважається такий темп мовлення, за якого за одну секунду вимовляється від 9 до 14 фонем.

Середній темп мовлення – це 110–120 слів за хвилину. Такий темп оптимальний для мовлення викладача, він дозволяє студентам зосередитися і не відволікатися. Уповільнений темп на всіх словах протягом навіть 2–3 хвилин розсіює увагу. Того ж ефекту надає і прискорений темп: студенти не встигають осмислити сказане і втрачають інтерес до матеріалу.

Темп сповільнюється: для виділення важливого елемента промови, привернення уваги, зображення чогось повільного; на важливих чи на незнайомих словах, на нових термінах. Уповільнення темпу має різновид – поскладове промовляння. Цей прийом використовується для введення нових термінів, для виділення слів і словосполучень особливої важливості.

Темп прискорюється, якщо: інформація є менш важливою, інформація добре знайома, зображується щось швидко; на словах, які не мають основного смислового навантаження, відтворюють відоме.

Емфатична довгота (емфаза) – збільшена тривалість одного або, рідше, декількох звуків у слові. Ефект емфатичної довготи створюється перевищенням тривалості звуку, очікуваного за певного темпу мовлення та середньої тривалості звуків у сегменті мовлення (синтагмі). Емфатична довгота – один із засобів створення емоційного й експресивно насиченого мовлення. Емфатична довгота може супроводжуватися зміною діапазонної висоти вимовляння звуку (підвищенням або зниженням) – і це служить яскравим засобом створення образу в мовленні. Викладач зазвичай використовує емфатичну довготу для підкреслення і виділення важливих у смисловому плані понять.

Тембр – забарвлення, або характер звуку голосу. Слід розрізняти індивідуальний тембр та інтонаційний тембр. У кожної людини від природи свій тембр голосу, тому ми і розрізняємо голоси людей. Цей тембр не є елементом інтонації. Природний, індивідуальний тембр залежить виключно від анатомічної будови мовленнєвого апарату. Інтонаційний тембр (як компонент інтонації) породжується довільною зміною форми деяких резонаторів мовленнєвого апарату і створюється взаємодією діапазонної висоти й інтенсивності. Тембр бере участь у вираженні емоцій, його семантична функція спостерігається у зображенні властивостей деяких предметів і явищ дійсності. Тембральне забарвлення мовлення може підвищити або знизити ефект мовлення в цілому. Тембральне забарвлення – один із провідних параметрів, який оцінюється слухачами під час первинного сприйняття звукового мовлення. Він викликає у слухачів певну реакцію: якщо тембр відображає негативні емоції, то, відповідно, і негативну реакцію. Деякі дослідження мовлення викладачів констатують такі тенденції: в інтонації педагогічного мовлення переважають негативні емоції, тому викладачеві важливо звертати увагу на індивідуальний тембр свого голосу і на вміння майстерно змінювати тембральне забарвлення залежно від ситуації.

Тембр – це додаткове артикуляційно-акустичне забарвлення голосу, його колорит. У порожнині рота внаслідок більшої або меншої напруги органів мовлення і змін обсягу резонатора утворюються обертони, тобто додаткові тони, які надають основному тону особливого відтінку, особливого забарвлення. Тому тембр називають ще «кольором» голосу.

Тембр голосу може змінюватися. Це залежить від емоційного стану людини, тому тембром називають також специфічне забарвлення мовлення, яке надає йому тих чи інших експресивно-емоційних властивостей.

Тембр і ритм неймовірно складні в аналізі звукового мовлення ознаки, що вимагають особливого вивчення. Поки що не існує задовільної та достовірної одиниці для опису тембру і ритму. Але функцію тембру і ритму необхідно враховувати.

Інтонація тісно пов'язана зі змістом, синтаксичною структурою і ритмом мовлення. Ритм мовлення – це рівномірне чергування наголошених і ненаголошених складів, різних за тривалістю й силою голосу. Якщо ритм розглядати як тимчасову структуру будь-яких процесів, що формуються акцентами, паузами, поділом на відрізки, їх групуванням, співвідношеннями за тривалістю, то ритм мовлення – вимовлені і чутні акцентуації і членування – не завжди збігаються зі смисловим членуванням, графічно висловлюваним розділовими знаками і пропусками між словами.

Висновки. Таким чином, викладач повинен розуміти й уміло використовувати у своїй діяльності інтонації, паузи, правильне дихання, наголос, силу голосу, його мелодіку, діапазон, темп і тембр. Це дозволить не лише краще виконувати свою професійну справу, а й убереже від негативних наслідків, що можуть позначитися на його здоров'ї.

Використана література:

1. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства : [підручник] / М. П. Кочерган. – Київ : Видавничий центр «Академія», 2001. – 368 с.
2. Філологія. Методика. Педагогіка : збірник наукових праць викладачів кафедр іноземних мов та української мови і літератури Київського національного економічного університету / [Я. В. Януш, М. В. Гавриш, О. П. Алексеева та ін.]. – Київ : КНЕУ. – 2002. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://studentbooks.com.ua/content/view/144/46/>.
3. Станиславский К. С. Работа актёра над собой / К. С. Станиславский. – Москва : Художественная литература, 1938. – 264 с.
4. Оленец С. Ю. Мистецтво володіння голосом – один із основних інструментів педагога / С. Ю. Оленец // XII międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji, «Wschodnie partnerstwo – 2016» (7–15 wrzesnia, 2016 roku). – Vol. 3. – Pedagogiczne nauki. – Przemysl, 2016. – S. 15–18.
5. Щерба Л. В. О разных стилях произношения и об идеальном фонетическом составе слов / Л. В. Щерба // Избранные работы по русскому языку. – 1957. – С. 21–25.
6. Сучасна українська літературна мова : [навч. посіб.] / [С. О. Караман, О. В. Караман, М. Я. Плющ та ін.]. – Київ : Літера ЛТД, 2011. – 560 с.

References:

1. Kocherhan M. P. Vstup do movoznavstva : [pidruchnyk] / M. P. Kocherhan. – Kyuyiv : Vydavnychyy tsentr «Akademiya», 2001. – 368 s.
2. Filolohiya. Metodyka. Pedahohika : zbirnyk naukovykh prats vykladachiv kafedr inozemnykh mov ta ukrayinskoyi movy i literatury Kyuyivskoho natsionalnoho ekonomichnoho universytetu / [Ya. V. Yanush, M. V. Havrysh, O. P. Aleksyeyeva ta in.]. – Kyuyiv : KNEU. – 2002. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://studentbooks.com.ua/content/view/144/46/>.
3. Stanyslavskyy K. S. Rabota aktiora nad soboy / K. S. Stanyslavskyy. – Moskva : Khudozhestvennaya lyteratura, 1938. – 264 s.
4. Olenets S. Yu. Mystetstvo volodinnya holosom – odyin iz osnovnykh instrumentiv pedahoha / S. Yu. Olenets // XII miedzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji, «Wschodnie partnerstwo – 2016» (7–15 wrzesnia, 2016 roku). – Vol. 3. – Pedagogiczne nauki. – Przemysl, 2016. – S. 15–18.
5. Shcherba L. V. O raznykh stylyakh proyznoshennyia y ob ydealnomy fonetycheskom sostave slov / L. V. Shcherba // Yzbrannyye raboty po russkomu yazyku. – 1957. – S. 21–25.
6. Suchasna ukrayinska literaturna mova : [navch. posib.] / [S. O. Karaman, O. V. Karaman, M. Ya. Plyushch ta in.]. – Kyuyiv : Litera LTD, 2011. – 560 s.

Оленец С. Ю. Основные инструменты влияния ведущих преподавателей на аудиторию

Использование различных способов воздействия на аудиторию для педагога является неотъемлемой составляющей его деятельности. Гармоничное сочетание творческого потенциала преподавателя и его профессиональных знаний позволяет достигать высоких результатов педагогического процесса. Умело применяя свое мастерство, педагог может не только заинтересовать в учебном материале, но и улучшить восприятие и навыки студента. Для этого преподавателю необходимо владеть техникой, которая связана с интонацией голоса, его ударением, мелодикой, громкостью, выразительностью и паузами. Умение правильно делать паузы – не менее важное, чем способность говорить быстро или медленно. Пауза во время произнесения речи формирует такое же впечатление, как и внезапный звук во время тишины. Кроме того, после паузы новая мысль часто звучит убедительнее, чем непрерывная последовательность произнесенных идей. Много пауз в речи соответствуют структуре текста и расположению знаков препинания, но иногда паузы могут выходить за рамки письменной речи. В статье рассмотрены основные способы воздействия преподавателя на аудиторию, позволяющие существенно улучшить восприятие материала студентами.

Ключевые слова: интонация, паузы, ударение, мелодика, темп речи, риторика, выступление, инструментарий преподавателя.

Olenets S. Yu. Basic influence instruments of the leading teachers to the audience

The use of different ways to influence the audience for the teacher is an integral part of his activity. Harmonious combination of the creative potential of the teacher and knowledge of a professional subject, allows achieving high results of the pedagogical process. Skillfully applying his skills, the teacher can not only interest the educational material, but also improve the perception and student skills. For this aim, the teacher needs to have a technique that related to voice intonation, emphasis, melody, volume, expressiveness and pauses. Ability to do the right pause is no less important than the ability to speak quickly or slowly. A pause during a speech gives the same impression as a sudden sound during silence. In addition, after a pause, the new thought often sounds more convincing than the continuous sequence of spoken ideas. Many pauses in the speech correspond to the structure of the text and the location of the punctuation marks, but sometimes pauses may go beyond the scope of the written speech. The article deals with the main methods of influence of the teacher on the audience, which leads to significantly improvement the perception of the material by students.

Key words: intonation, pause, accent, melody, tempo of speech, rhetoric, speech, teacher's tools.

УДК 374.1(48)

Пастирська І. Я.

ЗАГАЛЬНОНАУКОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ «ІНТЕГРАЦІЯ»

Здійснено аналіз поняття «інтеграція наук» і досліджено процес його виникнення та розвитку. Інтегративні процеси сприяють формуванню єдності знань у всіх її формах. Інтеграція наук викликана потребами пізнання єдиного світового процесу і має важливе значення для розвитку освіти у світі, який зазнає глобалізації. Кожна окрема наука вкладає в інтегративний процес свої особливості та стимулює подальше урізноманітнення й інтеграцію знань. Показано, що посилення відбувається через взаємодію процесів інтеграції і диференціації наук. Проаналізовано тенденції у підході дослідників до висвітлення проблеми міжнаукової взаємодії та виділення шляхів і механізмів інтеграції, здійснено огляд досліджень учених, що зробили вагомий внесок у розвиток інтеграції наук шляхом теоретичного аналізу досвіду інтеграції та спроб його методологічного осмислення. Розглянуто етапи розвитку наук у контексті інтеграції.

Ключові слова: інтеграція, етапи розвитку наук, єдність наук, міжнаукова взаємодія, досвід інтеграції.

Проблема людини та її місця у світі стоїть у центрі дослідження як гуманітарних, так і природничих наук, вимагаючи дослідження об'єднаними зусиллями науковців і практиків.

Первинне наукове знання зародилося у формі єдиної, нерозділеної, недиференційованої науки під егідою філософії. Це був абстрактний, натурфілософський погляд на світ, що не спирався на знання законів яких-небудь конкретних явищ природи і суспільства. Однак із плином часу інформація поступово перестала укладатися у звичні рамки філософії, і з неї стали виокремлюватися самостійні галузі знань. Така диференціація зумовила і перехід до роздільного викладання навчальних дисциплін. Між дисциплінами порушувався природний зв'язок, який існує між предметами і явищами реального світу. Поступово наука прийшла до ефективного поділу праці. Спочатку намітився розрив із мистецтвом, потім – із філософією, почало деталізуватися і саме наукове пізнання. Воно розпалося на гуманітарні і природничі дисципліни, які, у свою чергу, почали ділитися. Звичайно, в науці у всі часи були універсальні мислителі, однак негативні риси спеціалізації виступали дедалі яскравіше, науково-філософський горизонт дослідника помітно звужився. Останні століття наукове пізнання розвивалося під знаком вузької спеціалізації. Однак ще стародавні греки говорили, що «природа – єдина, і її не можна поділити на ділянки й обнести їх огорожами спеціалізації; природа і суспільство також не ізольовані. Все зв'язане з усім». Доцільним є порівняння з тканиною: «тканина – це переплетення поздовжніх і поперечних ниток. Верстат спеціалізації успішно тягнув і тягне поздовжні нитки. Запізнюються поперечні. Сотні років наука розросталася вшир. Тепер цьому настає кінець» [1].

Прогрес науки і техніки привів до створення множини нових наук і наукових дисциплін, що стоять на межі між раніше роз'єднаними областями знання або ж напрямів, що їх поєднують. Подальша диференціація наук у сучасних умовах приводить не до їх відокремлення, як це було раніше, а, навпаки, до їх інтеграції.

Пильна увага до диференціації й інтеграції наук цілком виправдана. Вона зумовлена, на думку Г. М. Доброва, низкою обставин: 1) проблема – типова для сучасної епохи; 2) явище диференціації й інтеграції наук має величезний практичний вплив на прискоренні темпи розвитку наукового знання й удосконалювання методів організації науки; 3) з явищем диференціації й інтеграції науки пов'язані також деякі тенденції росту факторів негативного впливу на загальний хід єдиного наукового процесу; 4) стає необхідним передбачення шляхів розвитку наук, напрямків удосконалювання їхньої організації і принципів правильного тлумачення суті і форм прояву диференціації й інтеграції наук [2]. Цим автором визначено, що у підході дослідників до висвітлення цієї найважливішої проблеми міжнаукової взаємодії можна відзначити три різні тенденції:

– деякі дослідники схильні перебільшувати роль процесу диференціації наук;

– другою тенденцією є прагнення до абсолютизації процесу інтеграції наук. Залишається осторонь питання специфіки і механізму прояву диференціації;

– третя, найбільша група авторів віддає належне і диференціації, й інтеграції, розглядаючи їх як більш-менш самостійні явища в історії науки.

У розвитку кожної науки можна умовно виділити певні етапи, зокрема за Н. Р. Ставською [3], розглядаємо їх у контексті інтеграції:

– конкретно-чуттєвий (спостереження, накопичення та класифікація фактичних емпіричних даних; аналіз спільності поведінки сумативних і аддитивних систем у цілому, де роль інтеграції – епізодична);

– абстрактно-загальний (розчленування об'єкта на частини та сторони, аспекти і рівні, які вивчаються окремо; створення специфічних понять, окремих методів і теорій, формування власної проблематики науки; переважає аналітичний підхід, диференціація, а властивості цілого виводяться з властивостей складових частин систем, де роль інтеграції локальна);

– завершальний (пізнання внутрішніх взаємозв'язків раніше ізольованих частин і елементів цілого, пізнання структури та функцій складних систем у комплексі та єдності; переважає синтез, перехід до мисленнєво-конкретного відтворення цілого; необхідність інтеграції з іншими галузями знань, виробництвом і технікою, де роль інтеграції – глобальна).

Посилення єдності науки відбувається через взаємодію процесів інтеграції і диференціації наук, бо сама ця єдність має розчленований характер, тобто єдність різноманітності. Об'єктивна єдність світу визначає предметну та методологічну єдність пізнання природи та суспільства, єдність логічної структури природничих і соціальних наук.

Процес інтеграції набув багатоаспектного характеру. Якщо в минулому практично кожній дисципліні відповідав свій об'єкт пізнання, то зараз один і той же об'єкт, як правило, досліджується групою наук. Об'єктами дослідження стають складні динамічні системи, що перенасичені внутрішніми та зовнішніми зв'язками, які неможливо досліджувати методами лише традиційних наук.

Сучасна епоха розвитку цивілізації характеризується бурхливими інтеграційними процесами в науці, культурі і суспільстві взагалі. Глобальність наукових, технічних, економічних і соціальних проблем (космос, екологія, катастрофи), які неможливо розв'язати силами однієї держави, викликає необхідність створення комплексів міжнаукового і політичного синтезу, об'єднання вчених і політиків багатьох країн. Водночас відбувається інтеграція і в самій науці, яка супроводжується виникненням нових наук, суміжних і комплексних галузей знань, а отже – диференціацією.

Корінні перетворення в окремих науках не мають випадкового характеру або статистично сформованої ситуації. Тут відбувається міжнаукова взаємодія. Першопричиною закономірної зростаючої потреби у взаємодії наук є та принципова обставина, що природа по своїй суті – єдина: між об'єктами, які досліджуються різноманітними науками, існує (явно або не явно виражений) глибокий причинно-слідчий зв'язок, і, звичайно, різноманітні сторони того самого об'єкта, які досліджуються різними науковими дисциплінами, відбивають лише частину єдиного комплексу властивостей, властивих йому. У міру розширення і поглиблення знань про реальний світ і про самі науки, які його вивчають, неминуче активно самоорганізується взаємодія різноманітних наук.

Основною сполучною ланкою між природознавством і соціальними, особливо економічними, науками служать технічні науки. Вони пов'язані нерозривно з природознавством, оскільки ставлять своїм завданням практичне використання законів природи, пізнаних природними науками. Пізнання ж цих законів складає головне завдання природознавства. Але технічні науки пов'язані з суспільно-економічними науками, оскільки цілі, заради яких у техніці використовуються закони природи, диктуються інтересами і запитамі суспільно-історичної практики людей. Зовнішній синтез природних наук із суспільними здійснюється, перш за все, через технічні науки, захоплюючи тим самим всі три групи наук: природні, суспільні і технічні. Але існує також прямий зв'язок і переходи між природознавством (включаючи математику) і суспільними науками.

Зміни в традиційних співвідношеннях, що склалися, між науками про природу і суспільство, безперечно, належать до найбільш помітних проявів сучасної епохи. Ми поки маємо підставу говорити лише про певні інтеграційні тенденції взаємодії суспільних природничих наук, про окремі ділянки їх реального зближення і тісної взаємодії.

Інтегративні процеси визначаються внутрішньою логікою розвитку наукового пізнання і єдністю світу. Інтеграція знання проявляється, насамперед, у створенні єдиної картини світу, розробці загальних методів досліджень, які дозволяють підійти до різнорідних явищ (процесів) з єдиної позиції.

Розробка методологічних проблем, що відображають процеси інтеграції наук про суспільство і природу, передбачає, передусім, аналіз самого поняття «інтеграція наук». Часто під інтеграцією наук розуміється будь-який вид їх зближення, що виявляється недостатнім для вирішення конкретних питань, які постають у ході дослідження процесів інтеграції наук. У зв'язку з цим необхідно чітко розрізняти «загальний інтеграційний рух» у сучасному науковому знанні за умови багатоманітності форм такого руху і їх «власне інтеграцію». Для характеристики останньої Б. М. Кедров [4] вводить поняття «інтеграційна взаємодія наук», яка передбачає не будь-які процеси зближення різних областей наукового знання, а особливий вид їх взаємодії, що характеризується певними критеріями.

Інтеграція наук викликана потребами пізнання єдиного світового процесу, а науковий світогляд не може бути простою сумою специфічних для кожної науки уявлень про світ. Саме тому інтегративні процеси сприяють формуванню єдності знань у всіх її формах. Водночас розвиток сучасної науки відбувається шляхом взаємопроникнення різних об'єктів і різноманітних елементів складних систем, причому наука набуває рис інтегрального, цілісного, синтетичного характеру, а пізнання законів, спільних для складних систем, зумовлює інтеграцію знань.

Інтеграція наук і наукових знань має важливе значення для розвитку освіти у світі, який зазнає глобалізації. Вагомий внесок у розвиток інтеграції наук зробив Б. М. Кедров, виокремивши рівні ускладнених форм інтеграції наук. Дослідник виокремлює чотири рівні, а саме [4]:

I – між двома науками виникає нова галузь знань, що об'єднує їх. У ній однаково поєднано ознаки обох раніше відокремлених наук («цементация»);

II – науки переходять у тісну взаємодію між собою, утворюючи на місці об'єднання нові наукові напрями, в розробці яких беруть участь відразу кілька наук, що, хоча і проникають одна в одну, зберігають свою відносну самостійність («перетин»);

III – наука абстрактного характеру ніби пронизує (пов'язує) кілька конкретних наук («серцевинний»);

IV – це вища форма взаємозв'язку, коли передбачається тісний перетин кількох наук, що всебічно й одночасно вивчають один і той самий предмет («комплексування»).

Хоча вчені не мають єдиної думки щодо шляхів і механізмів інтеграції наукових знань, все ж таки серед основних її напрямків виділяють такі [3]:

1. Узагальнення й ущільнення, стиснення й акумуляція наукової інформації як наслідок формування в окремих галузях узагальнених теорій, розвитку міжнаукових теорій, утворення метатеорій і метанаук, створення наукової картини світу. Часткові закони, поняття та теорії переходять у ранг загальних і дають змогу пояснити велику кількість конкретних властивостей і зв'язків.

2. Створення загальних теоретичних методів дослідження (моделювання, статистичного, системно-структурного та ін.). Методи та теорії одних наук асимілюються іншими і навпаки. Це пов'язано зі зміною змісту та структури взаємодіючих наук, змінюються і збагачуються предмети їхнього дослідження.

3. Внутрішня інтеграція, розробка її комплексних напрямів. Вимога єдності науки та наукових знань впливає із самої природи філософського пізнання і має об'єктивну основу, яка виявляється в єдності матеріального світу, всебічних зв'язках явищ і процесів, що відбуваються в природі.

4. Математизація забезпечує спільність наукових принципів і законів на основі спільності математичних понять і є одним із давніх шляхів інтеграції наукових знань. Це, безперечно, сприяє інтеграції науки та наукових знань.

5. Діалектизація науки, посилення взаємодії філософії та конкретних наук. Із метою успішного подолання бар'єрів, які склалися між окремими галузями науки, і вироблення всебічного цілісного погляду на досліджувані об'єкти світових різноманітних освітніх систем актуального значення набуває діалектичний спосіб мислення, спрямований на всебічні зв'язки явищ і процесів об'єктивної дійсності, на здобуття синтезованих знань про об'єкти, на широке теоретичне узагальнення, яке руйнує сталі межі між різноманітними вищезазначеними підходами до проектування освітніх систем.

Поняття інтеграції відображає процеси взаємопроникнення знань лише тоді, коли окремі структурні елементи не можуть існувати один без одного і створюють цілісну систему науки та наукового знання. Нові форми та способи пізнання, які виникають на шляху інтеграції, суттєво поглиблюють і посилюють сам інтегративний процес, охоплюють не лише окремі розділи певних наук і виробництва, а й активно об'єднують знання, що відрізняються за своїми предметними характеристиками. Багатомірність проблеми інтеграції знань дозволяє, згідно з розвитком науки та виробництва, виявляти щоразу нові аспекти єдності знань, що об'єктивно існує та посилюється. Складність і багатоаспектність процесу інтеграції, а також різноманітність його форм пов'язані також із тим, що цей процес не зводиться до одного предмета чи рівня.

У сучасних умовах необхідною є «систематизація знань суміжних наук, кореляція досягнень науки та культури, а також передбачення можливості існування об'єкта у кількох вимірах (модусах)» [5]. Передбачається актуалізація різних способів розуміння логіки, систем мислення та встановлення між ними діалогічної взаємодії.

Кожна окрема наука вкладає в інтегративний процес свої особливості та стимулює подальше урізноманітнення та інтеграцію знань. Вищий теоретичний рівень сучасного наукового знання на основі емпіричної інформації та зростання абстрактності теорій і наукових понять також впливають на розвиток інтегративних процесів. Тому потребують уваги не лише розвиток інтегративних ідей взагалі, а й розробки окремих аспектів інтеграції: пізнавального, політехнічного, екологічного, часового.

Другий загальний прояв єдності світу – подібність структур якісно різних явищ, які є системами різного рівня складності, а також різних рівнів і типів організованості (наприклад, подібність законів гравітаційної й електростатичної взаємодії, коливальних процесів у механіці й електромагнетизмі).

По-третє, єдність світу підтверджує існування процесів взаємного зворотного перетворення одних матеріальних утворень чи станів в інші (наприклад, перетворення елементарних часток, речовини і світла, хімічних речовин одна в одну тощо). Спільність походження, генетична єдність чи тотожність явищ того чи

іншого рівня передбачає можливість явищ певного рівня підкорятися не лише законам цього рівня, а й усім законам нижчих рівнів. І тут до вищих рівнів застосовуються методи дослідження, які вивчають більш фундаментальні рівні природи. Отже, об'єктивною основою єдності наук і наукових знань є процеси матеріальної єдності світу: подібність складу, властивостей, структур, будови, функціонування та розвитку об'єктів, різноманітність зв'язків і взаємодій між різними рівнями організації і предметними областями явищ.

Використана література:

1. Біленкін Д. О. Шлях розуму / Д. О. Біленкін. – Київ : Веселка, 1987. – 237 с.
2. Добров Г. М. Наука о науке (начала науковедения) / Г. М. Добров. – Київ : Наукова думка, 1989. – 302 с.
3. Ставская Н. Р. Интеграция науки и ее роль в развитии научно-технической революции / Н. Р. Ставская. – Волгоград : Нижневолжское книж. изд-во, 1972. – 168 с.
4. Кедров Б. М. Классификация наук / Б. М. Кедров. – Москва : Мысль, 1985. – 542 с.
5. Харитонов В. А. Интегральный підручник // Педагогіка і психологія / В. А. Харитонов. – 1996. – № 1. – С. 29–38.

References:

1. Bilenkin D. O. Shliakh rozumu [Mind's way]. Kyiv : Veselka. 237 s. [in Ukrainian]
2. Dobrov H. M. Nauka o nauke (nachala naukovedeniya) [Science about science (the beginning of the science study)]. Kyiv : Naukova dumka. 302 s. [in Russian]
3. Stavskaya N. R. Integratsiya nauki i yeyo rol v razvityi nauchno-tekhnycheskoi revoliutsyyi [Integration of science and its role in the development of scientific and technical revolution]. Volgograd : Nizhnevolzhskoe knizh. izd-vo. 168 s. [in Russian]
4. Kedrov B. M. Klassifikatsiya nauk [Classification of sciences]. Moscow : Mysl. 542 s. [in Russian]
5. Kharytonov V. A. Intehralnyi pidruchnyk [Integral study book]. Pedagogika i psykholohiia. № 1. S. 29–38. [in Ukrainian]

Пастырская И. Я. Общенаучная характеристика понятия «интеграция»

Осуществлен анализ понятия «интеграция наук» и исследован процесс его возникновения и развития. Интегративные процессы способствуют формированию единства знаний во всех ее формах. Интеграция наук вызвана потребностями познания единого мирового процесса и имеет важное значение для развития образования в мире, который подвергается глобализации. Каждая отдельная наука вкладывает в интегративной процесс свои особенности и стимулирует дальнейшее разнообразие и интеграцию знаний. Показано, что усиление происходит через взаимодействие процессов интеграции и дифференциации наук. Проанализированы тенденции в подходе исследователей к освещению проблемы междунанучных взаимодействия и выделения путей и механизмов интеграции, осуществлен обзор исследований ученых, внесших весомый вклад в развитие интеграции наук путем теоретического анализа опыта интеграции и попыток его методологического осмысления, рассмотрены этапы развития наук в контексте интеграции.

Ключевые слова: интеграция, этапы развития наук, единство наук, междунанучных взаимодействие, опыт интеграции.

Pastyrskaya I. Ya. General scientific characterization of the term “integration”

There has been analyzed the concept “integration of sciences” and the process of its origin and development has been investigated. Integrative processes contribute to the formation of the unity of knowledge in all its forms. Integration of science is due to the needs of the recognition of a single world process. The integration of science and science is essential for the development of education in the globalized world. Each individual science invests into the integration process its own peculiarities and stimulates the further differentiation and integration of knowledge. It is shown that the enforcement takes place through the interaction of the processes of integration and differentiation of sciences. There have been analyzed tendencies in the approach of researchers to the coverage of the problem of interscientific interaction and the allocation of ways and integration mechanisms. Researches of scientists, who made a significant contribution to the development of science integration by theoretical analysis of the integration experience and attempts at its methodological comprehension as well as the stages of development of sciences in the context of integration have been considered.

Key words: integration, stages of development of sciences, unity of sciences, interscientific interaction, integration experience.

УДК 364.264

Пенькова Д. П., Барішок Т. В.

ОЦІНКА КОМПОНЕНТІВ РІВНЯ АКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА ДЛЯ ЗАНЯТЬ КАНІСТЕРАПІЄЮ

Метою дослідження була оцінка компонентів рівня актуального розвитку дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра для занять каністерапією. Компоненти рівня актуального розвитку дітей дошкільного віку оцінювалися за допомогою методики KID RCDI за 6 критеріями: соціальним розвитком, самообслуговуванням, загальною моторикою, дрібною моторикою, розвитком мовлення, розумінням мовлення. Дослідження проводилося на базі Центру ранньої соціальної реабілітації Хортицької національної академії. У дослідженні брали участь 8 дітей віком 4–5 років, у яких, згідно з висновком обласної психолого-медико-педагогічної консультації, констатовано діагноз «розлади аутистичного спектра». Виявлено зниження досліджуваних показників від норми та рекомендовано включення каністерапії до програми реабілітації для покращення зазначених компонентів розвитку.

Ключові слова: діти, розвиток, аутистичний спектр, шкала, самообслуговування, соціально-побутова сфера, комунікативна сфера.

Термін «дитячий аутизм» був виділений Е. Блейлером ще в 1920 р. Системний підхід до вивчення цього стану почався ближче до середини ХХ ст., коли дитячі психічні стани були описані в клініці дитячої шизофренії, психозів, порушень, що мають у своїй основі органічне ураження центральної нервової системи. В 1943 р. Лео Каннер представив докладний опис дитячого аутизму, називаючи його «інфантильний аутизм».

Згідно з прийнятою Міжнародною класифікацією хвороб 10 перегляду (МКБ-10), дитячий аутизм – це загальний розлад психічного розвитку, за якого відзначаються якісні порушення комунікації та соціальної взаємодії, обмежені, повторювані і стереотипні форми поведінки й активності. Це розлад маніфестує у віці до 2–2,5 років (рідше – до 3–5 років) і проявляється порушенням потреби в спілкуванні і здатності до соціальної взаємодії, характеризується стереотипністю поведінки, діяльності, інтересів і ігор.

Аутистичні порушення впливають на всі види взаємодії дитини з навколишнім середовищем і виявляються в ураженні багатьох ділянок мозку, руйнуючи реакції на дії соціуму, здатності до комунікації та співчуття.

Протягом останніх років спостерігається збільшення кількості дітей, що мають прояви аутизму або розлади аутистичного спектра. Поєднання різноманітної клінічної картини та поширеності серед населення зі значним відсотком важких та ускладнених форм, складністю реабілітаційної мультидисциплінарної роботи роблять розлади аутистичного спектра серйозною соціальною проблемою [1].

Тварини використовуються в якості допоміжних засобів для терапії, щоб позитивно впливати на здоров'я людини. Поступово з'являється практика впровадження собак у терапевтичні середовища, тож в останні десятиліття зростає науковий інтерес до наслідків такого виду терапії на зрушення у сферах розвитку дітей [5; 6; 9]. Дослідницьких зусиль щодо використання собак із терапевтичною метою не так і багато. Відповідно, існує невеликий консенсус щодо впливу таких втручань на залучених собак у сеанси терапії та реабілітації.

Стверджується [10], що собаки можуть посилити мотивацію до участі в терапевтичних діях засобами внутрішньої активації. Присутність собаки пов'язана з підвищеною стресостійкістю через соціальну підтримку [9]. Більш того, сеанси каністерапії здаються ефективною в модуляції суб'єктивного болю, оскільки рівень болю після операції знижується, якщо пацієнти взаємодіяли з терапією [5].

Дослідження показали, що позитивна динаміка взаємодії між людьми і собаками може стимулювати індивідуальні та взаємні позитивні ефекти, підтверджені гормональними змінами, які виникають у людей і собак [7].

Однак є свідчення того, що не всі види фізичної взаємодії, яким користуються люди (наприклад, розчісування голови, контакт лицем до лица, обіймання, поцілунок), рівною мірою сприймаються собаками як приємні. Наприклад, діти, які хочуть вступити в тісний фізичний контакт зі знайомою або незнайомою собакою, можуть спровокувати ситуації серйозного конфлікту [8].

Тому дослідження у сфері використання каністерапії як засобу покращення окремих компонентів розвитку дітей з аутистичним спектром є актуальними.

Обраний напрям дослідження відповідає темі науково-дослідної роботи Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії «Інклюзивний підхід до фізичної реабілітації на сучасному етапі розвитку системи охорони здоров'я в Україні» (номер державної реєстрації 0117U003039).

Мета статті – оцінити компоненти рівня актуального розвитку дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектра для занять каністерапією.

Для досягнення поставленої мети в роботі були використані такі методи дослідження: метод аналізу науково-методичних джерел; медико-біологічні методи дослідження (методика оцінки рівня розвитку дітей KID RCDI); метод математичної статистики (критерій Стьюдента).

Щоб виявити актуальний рівень розвитку дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра за критеріями, які необхідні для корекції розвитку, батькам або найближчим дорослим було запропоновано заповнити опитувальник KID RCDI, складений за результатами аналізу різноманітних типових форм поведінки дітей перших років життя. Ніяких спеціальних знань для заповнення блоків опитувальника не потрібно – треба уважно прочитати і правильно зрозуміти інструкцію і питання шкали.

Шкала KID призначена для оцінки рівня розвитку дітей у віці від 2 до 16 місяців, а також тих дітей, чий біологічний вік більший за зазначений, але вік розвитку не перевищує 16 місяців, тому в нашому дослідженні ця частина методики не використовувалася.

Шкала RCDI – шкала призначена для оцінки рівня розвитку дітей у віці від 1 року 2 місяців до 3 років 6 місяців. Це адаптований варіант шкали оцінки розвитку дитини (Child Development Inventory; CDI), розробленої доктором Г. Айртоном (Міннеаполіс, США). Шкала є опитувальником, що складається з 216 пунктів. Кожен критерій шкали віднесений до однієї з 6 областей, а саме: соціальний розвиток, самообслуговування, загальна моторика, дрібна моторика, розвиток мовлення, розуміння мовлення. Результатом застосування шкали RCDI є оцінка віку розвитку дитини і ступеня її відставання від типово розвинених однолітків у кожній зі сфер розвитку.

Констатувальний експеримент полягав у зборі й аналізі даних за допомогою методики KID RCDI за шкалою RCDI, за критеріями соціального розвитку, самообслуговування, загальної моторики, розуміння мовлення у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Було проведено дослідження стану розвитку соціально-побутової, рухової, комунікативної, когнітивної сфер, яке полягає у виявленні актуального рівня розвитку дитини та відповідності отриманих даних віковим межам засвоєння певних навичок та їх застосування або виконання певних дій.

Дослідження проводилося на базі комунального вищого навчального закладу «Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії» ЗОР м. Запоріжжя, у підрозділі «Центр ранньої соціальної реабілітації».

В експериментальному дослідженні взяли участь 8 дітей віком 4–5 років, у яких, згідно з висновком обласної психолого-медико-педагогічної консультації, констатовано діагноз «розлади аутистичного спектра».

Розлади аутистичного спектра є важкою формою патології розвитку, що характеризується порушеннями соціальних, комунікативних і мовленнєвих функцій, а також наявністю нетипових інтересів і форм поведінки. Ця патологія розвитку проявляється недоліками у формуванні соціальних і комунікативних навичок, а також показами стереотипних інтересів і патернів поведінки [1].

Важливу роль у виникненні розладів аутистичного спектра відіграють генетичні і біологічні фактори. Розглянемо детальніше фактори етіології та патогенезу розладів аутистичного спектра. Основним фактором є обмеженість спілкування з дитиною, прояв негативізму. На ранньому етапі розвитку спостерігається дистанція, створена між батьком і дитиною, холодність матері й особлива регламентованість у прояві почуттів, що призводять до несприятливого розвитку дитини. Аутистичні прояви є результатом специфічних взаємин батьків і дитини, захисною реакцією, що розвивалася через труднощі адаптації дитини до світу дорослих [2].

Сучасні дослідники доказали, що особистісні якості батьків і їх негативне ставлення до своєї дитини сприяють формуванню, але не є першопричиною розвитку розладів аутистичного спектра [3].

Існує велике різноманіття засобів і методів відновлення та корекції порушених компонентів розвитку за наявності аутистичного спектра [3]. Фахівці ефективно використовують засоби сенсорної інтеграції, ерго-терапію, розвиваючі ігри, педагогіку Монтесорі та ін., але всіх єднає думка, що підхід до дітей із аутистичним спектром розвитку має бути комплексним. Одним із нових цікавих методів терапії, що набирає популярності в усьому світі, є каністерапія. У каністерапії контакт зазвичай ініціюється т. зв. терапевтичною

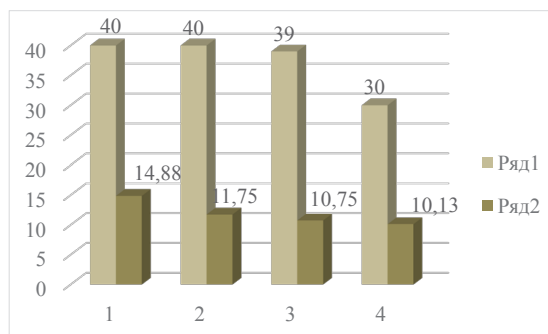


Рис. 1. Результати оцінки дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра за шкалою RCDI (ряд 1 – норма, ряд 2 – середні результати оцінки дітей за окремими критеріями розвитку у балах):

1. Соціальний розвиток
2. Самообслуговування
3. Рівень взаємодії
4. Дрібна моторика

собакою, в той час як інтенсивність і тривалість зустрічі варіюються залежно від потреб конкретної дитини, що стосується як фізичних, так і емоційних компонентів здоров'я [6]. Перед застосуванням цього методу, для розуміння спрямованості дії каністерапії й аналізу ефективності її впливу, рекомендовано оцінити ті компоненти розвитку, на які буде спрямована каністерапія.

Під час дослідження було оцінено рівень соціального розвитку, самообслуговування, рівень взаємодії та дрібної моторики у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра (рис. 1).

Аналіз даних, поданих на рис. 1, засвідчив, що середні показники рівня розвитку дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра за обраними критеріями становлять менше 50% результативної діяльності, порівняно з очікуваними результатами дітей групи «норма», з чого можна зробити висновок, що діти дошкільного віку з розладами аутистичного спектра потребують корекції та реабілітації розвитку, більшої комунікативної спрямованості та вмотивованості на подальші продуктивні дії, розвиток рухової, соціально-побутової, пізнавальної і комунікативної сфер.

Висновки. Підсумовуючи отримані результати, можемо зазначити, що діти дошкільного віку з розладами аутистичного спектра – складна нозологічна група, показники якої за досліджуваними критеріями значно відстають від норми. Це дає змогу припустити, що для їх розвитку необхідно створити сприятливі умови, включити у взаємодію мультидисциплінарну команду фахівців, застосовуючи комплекс засобів відновлення, серед яких буде каністерапія.

Перспективою подальшого дослідження вбачаємо оцінку результативності діяльності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра під впливом застосування каністерапії за критеріями соціального розвитку, самообслуговування, рівня взаємодії, дрібної моторики.

Використана література:

1. Никольская О. С. Структура нарушения психического развития при детскому аутизме / О. С. Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2014. – Альманах № 18. – 288 с.
2. Салмина А. Б. Общие расстройства психологического характера / Международная классификация болезней. 10 пересмотр / А. Б. Салмина. – Москва : 2012–2014. – 222 с.
3. Салмина А. Б. Подходы к объективизации диагностики заболеваний аутистического спектра / А. Б. Салмина // Сибирское медицинское обозрение. – 2009. – № 3. – С. 80–85.
4. Гордієнко І. В. Діагностика та прогнозування порушень фізичного, нервово-психічного розвитку у дітей раннього віку, які народилися передчасно / І. В. Гордієнко; Харківська медична академія післядипломної освіти. – 2017. – 22 с.
5. Calcaterra V. Post-operative benefits of animal-assisted therapy in pediatric surgery: A randomised study / [V. Calcaterra, P. Veggiotti, C. Palestini, V. De Giorgis, R. Raschetti, M. Tumminelli, S. Mencherini, F. Papotti, C. Klersy, R. Albertini]. – PLoS ONE. 2016. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : doi: 10.1371/journal.pone.0125813.
6. Jorgenson J. Therapeutic use of companion animals in health / J. Jorgenson. – 1997. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 29:249–254. doi: 10.1111/j.1547-5069.1997.tb00993.x.
7. Pop D. Physiological effects of human-animal positive interaction in dogs. Review of the literature / [Pop D., Rusu A.S., Pop-Vancia V., Papuc L., Constantinescu R., Miresan V.] // Bull. UASVM Anim. Sci. Biotechnol. – 2014. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 71:102–109. doi: 10.15835/buasvmcn-asb:10398.
8. Schalamon J. Analysis of dog bites in children who are younger than 17 years / [Schalamon J., Ainoedhofer H., Singer G., Petnehazy T., Mayr J., Kiss K., Höllwarth M.]. – Pediatrics. – 2006. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 117:e374–e379. doi: 10.1542/peds.2005-1451.
9. Vagnoli L. Can presence of a dog reduce pain and distress in children during venipuncture? / [Vagnoli L., Caprilli S., Vernucci C., Zagni S., Mugnai F., Messeri A.] // Pain Manag. Nurs. – 2015. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 16:89–95. doi: 10.1016/j.pmn.2014.04.004.
10. Wohlfarth R. Dogs motivate obese children for physical activity: Key elements of a motivational theory of animal-assisted interventions / [Wohlfarth R., Mutschler B., Beetz A., Kreuser F., Korsten-Reck U.] // Front. Psychol. – 2013. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 4:796. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00796.

References:

1. Nikolskaya O. S. Struktura narusheniya psikhicheskogo razvitiya pri detskomautizme / O. S. Nikolskaya // Almanakh Instituta korrektsionnoy pedagogiki. – 2014. – Almanakh № 18. – 288 s.
2. Salmina A. B. Obshchiye rasstroystva psikhologicheskogo kharaktera / Mezhdunarodnaya klassifikatsiya bolezney. 10 peresmotr. – Moskva : 2012–2014. – 222 s.
3. Salmina A. B. Podkhody k obyektivizatsii dagnostiki zabolevaniy autisticheskogo spektra // Sibirskoye meditsinskoye obozreniye / A. B. Salmina. – 2009. – № 3. – S. 80–85.
4. Gordienko I. V. Diagnostika ta prognuzovannya porushen fizichnogo, nervovo-psikhichnogo rozvitku u ditey rannogo viku, yaki narodilisya peredchasno / I. V. Gordienko; Kharkivska medichna akademiya pisyadiplomnoi osviti. – 2017. – 22 s.
5. Calcaterra V., Veggiotti P., Palestini C., DeGiorgis V., Raschetti R., Tumminelli M., Mencherini S., Papotti F., Klersy C., Albertin iR. Post-operative benefits of animal-assisted therapy in pediatric surgery: A randomised study. PLoS ONE. 2016; 10:e0125813 doi: 10.1371/journal.pone.0125813.
6. Jorgenson J. Therapeutic use of companion animals in health. 1997; 29:249–254. doi: 10.1111/j.1547-5069.1997.tb00993.x.
7. Pop D., Rusu A. S., Pop-Vancia V., Papuc L., Constantinescu R., Miresan V. Physiological effects of human-animal positive interaction in dogs. Review of the literature. Bull. UASVM Anim. Sci. Biotechnol. 2014; 71:102–109. doi: 10.15835/buasvmcn-asb:10398.

8. Schalamon J., Ainoedhofer H., Singer G., Petnehazy T., Mayr J., Kiss K., Höllwarth M. Analysis of dog bites in children who are younger than 17 years. *Pediatrics*. 2006; 117:e374–e379. doi: 10.1542/peds.2005-1451.
9. Vagnoli L., Caprilli S., Vernucci C., Zagni S., Mugnai F., Messeri A. Can presence of a dog reduce pain and distress in children during venipuncture? *Pain Manag. Nurs.* 2015;16:89–95. doi: 10.1016/j.pmn.2014.04.004.
10. Wohlfarth R., Mutschler B., Beetz A., Kreuser F., Korsten-Reck U. Dogs motivate obese children for physical activity: Key elements of a motivational theory of animal-assisted interventions. *Front. Psychol.* 2013;4:796. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00796.

Пенькова Д. П., Баришок Т. В. Оцінка компонентів рівня актуального розвитку дітей з порушеннями аутистичного спектра для занять канистерапией

Целью исследования была оценка компонентов уровня актуального развития детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра для занятий канистерапией. Компоненты уровня актуального развития детей дошкольного возраста оценивались с помощью методики KID RCDI по 6 критериям: социального развития, самообслуживания, общей моторики, мелкой моторики, развития речи, понимания речи. Исследование проводилось на базе Центра ранней социальной реабилитации Хортыцкой национальной академии. В исследовании принимали участие 8 детей 4–5 лет, у которых, согласно заключению областной психолого-медико-педагогической консультации, констатировано диагноз «расстройства аутистического спектра». Выявлено снижение изучаемых показателей от нормы и рекомендовано включение канистерапии в программу реабилитации для улучшения указанных компонентов развития.

Ключевые слова: дети, развитие, аутистический спектр, шкала, самообслуживание, социально-бытовая сфера, коммуникативная сфера.

Pen'kova D. P., Baryshok T. V. Components evaluation of children's with autism spectrum disorders actual development level for dog therapy

The purpose of the study was to evaluate preschool age children's with disorders of the autistic spectrum the level of actual development components for dog therapy. The level of actual development of pre-school children components were evaluated using the KID RCDI methodology for 6 criteria: social development, self-service, general motor skills, fine motor skills, speech development, speech comprehension. The research was conducted on the Center for Early Social Rehabilitation of the Khortyt-ska National Academy. The study involved 8 children aged 4–5 years old with diagnosis of "disorder of the autistic spectrum" that was confirmed in conclusion by the regional psychological, medical and pedagogical consultation. The decrease of the studied indicators from the norm was revealed, and it was recommended to include dog therapy in the rehabilitation program for the improvement of these components of development.

Key words: children, development, autistic spectrum, scale, self-service, social-household sphere, communicative sphere.

УДК 37.034-053.6

Подчерняєва Н. Д.

ФОРМУВАННЯ ЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЄВРОКЛУБУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У ПРОЦЕСІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З КУЛЬТУРАМИ НАРОДІВ ЄВРОПИ

У статті розглянуто проблеми формування у старшокласників етнічної толерантності, проявом якої є взаємна емпатія, наявність позитивного образу іншої етнокультури зі збереженням позитивного сприйняття своєї власної, готовність до спільної діяльності. Окреслюються чинники, які впливають на цей процес (вплив найближчого оточення, цінності особистості і суспільства, виховання, менталітет тієї країни, в якій людина виросла, характер конкретної соціально-політичної ситуації в суспільстві). Доведено, що євроклуб загальноосвітнього навчального закладу є ефективним інструментом формування терпимого ставлення до однолітків іншої етнічної групи. Наголошується на практичному ознайомленні з культурами народів Європи, внаслідок якого молодь навчається виявляти унікальність кожної культури, визначати її ціннісні характеристики. Розкриваються цікаві методи діяльності і форми роботи євроклубу загальноосвітнього навчального закладу. Наведено досвід роботи євроклубів України.

Ключові слова: емпатія, етнічна самосвідомість, етнічна толерантність, євроклуб, культура європейських народів, старшокласник.

Прагнення України до єднання з європейською спільнотою, глобалізаційні світові процеси, внутрішня та трудова міграції ведуть до посилення міжнаціональної взаємодії. Однією з актуальних проблем сучасності є загострення взаємовідносин між людьми різних національностей. Тому зосередження уваги шкільної освіти на вихованні етнічно толерантної особистості сприяє поступу ідеї європейського партнерського співробітництва. Оскільки саме у старшому шкільному віці вирішуються задачі завершального самовизначення особистості та її інтеграції у спільність дорослих людей, доречно у цей період звернути посилену увагу на формування готовності до розуміння людей різних національностей, на ознайомлення з принципами взаємин із представниками інших національних груп. Сприятливим середовищем для набуття та прояву етнічної толерантності для старшокласників стає євроклуб загальноосвітнього навчального закладу.

У роботах Л. Дробижевої, В. Іванова, Г. Солдатової, О. Сусоколова, В. Тішкова розглядається природа і характер протиріч в області етнокультурних взаємодій. Сучасне вивчення толерантності різноманітне: феномен ксенофобії (А. Макарчук), етнічна соціалізація підлітка (О. Белінська, Т. Стефаненко), етнічні стереотипи (О. Квас), толерантність у процесі надбання цілісності (О. Асмолов, Є. Казаков, В. Тішков), ментальна толерантність між людьми різних культур (О. Перців), проблеми міжетнічної толерантності (А. Петрицький, Г. Солдатова), межі толерантності (П. Количев, Д. Сухушин). Н. Лебедева, О. Лунева, Т. Стефаненко презентують тренінги з міжетнічної та міжкультурної компетентності й толерантності.

Незважаючи на значну кількість праць у контексті запропонованої проблематики, варто зауважити, що недостатнім є вивчення питання формування етнічної толерантності старшокласників євроклубу загальноосвітнього навчального закладу.

Мета статті – показати ефективність діяльності євроклубу загальноосвітнього навчального закладу у формуванні етнічної толерантності старшокласників у процесі ознайомлення з культурами народів Європи, проілюструвати досвід роботи євроклубів України.

В Україні сформувалася своєрідна етнонаціональна палітра з кількісною перевагою корінного українського етносу та наявністю етнічних меншин. Останніх у країні проживає понад 130. Статистичні дані Всеукраїнського перепису населення 2001 р. свідчать, що частка етнічних меншин становить 22,2% від усього населення країни. Найчисленнішими серед них є росіяни (8,3 млн осіб) та білоруси (275,8 тис. осіб). Численними водночас є етнічні групи кримських татар, болгар, угорців, румунів, поляків, євреїв [7]. Етнічне різноманіття повинно спонукати суспільство навчитися на всіх рівнях розуміти один одного, співпрацювати і знаходити компромісні рішення.

Етнічна толерантність трактується дослідниками як терпиме ставлення до людей іншої раси та етнічної групи, до власної етнічної групи, оцінка культурної дистанції [11]; як готовність особистості терпимо сприймати ті чи інші явища національного життя і міжетнічних відносин [9]; властивість етнічної спільноти або окремого її представника, що характеризується готовністю визнати і прийняти легітимність культури, традицій, цінностей, поведінкових і комунікативних моделей, способу життя інших етносів; спрямованість етнічної свідомості на визнання і повагу цінності й самоцінності людини, її потреб і прав; культура емпатійного ставлення до світу і до своєї етнічної ідентичності; принцип поведінки і діяльності, спрямований на зрівноважування позицій суб'єктів і стабілізацію їхніх стосунків [8]; як відсутність негативного ставлення до представників іншої етнічної культури, наявність позитивного образу іншої етнокультури зі збереженням позитивного сприйняття своєї власної [5, с. 268].

На думку Г. Абдулкаримова, основою етнічної толерантності є позитивна етнічна ідентичність. Її сформованість спричиняється готовністю до спільної діяльності особистості з представниками інших етносів [1].

Отже, етнічна толерантність старшокласника розглядається нами як терпиме ставлення до однолітків іншої етнічної групи, взаємна емпатія, наявність позитивного образу іншої етнокультури зі збереженням позитивного сприйняття своєї власної, готовність до спільної діяльності.

Про досліджуваний нами віковий період відомо, що ранній юнацький вік – це етап пошуку самостійних життєвих орієнтирів, вибору соціальних норм і цінностей, які далі вже доросла людина реалізує у житті. Одним з основних завдань раннього юнацького віку є формування системи цінностей та етнічної свідомості як орієнтирів власної поведінки: критичний аналіз цінностей навколишньої культури повинен привести до формування самостійної «інтерналізованої» структури цінностей як керівництва до дій [10]. Потреби у самопізнанні, самоствердженні та формуванні уявлень про навколишню дійсність об'єднуються та втілюються в потреби у спілкуванні [4], тому у старшому шкільному віці зростає роль друзів, виробляється власна думка, формується моральна самооцінка, старшокласник замислюється над тим, що є світ і суспільство. Виховання в душі етнічної толерантності сприяє формуванню у молоді навичок незалежного мислення, критичного осмислення і вироблення суджень, які ґрунтуються на моральних цінностях.

На розвиток етнічної самосвідомості дієвий вплив чинить освітній процес. У структурі етнічної самосвідомості окреслюється уявлення про себе як про представника свого народу.

Сприйняття чи несприйняття молоддю представників інших національностей залежить від багатьох чинників: вплив найближчого оточення; цінності особистості і суспільства; виховання; менталітет тієї країни, в якій людина виросла; характер конкретної соціально-політичної ситуації в суспільстві.

Найяскравіше етнічна толерантність розкривається в складних, незвичних ситуаціях міжособистісного і внутрішньо особистісного вибору, які дозволяє моделювати та створювати євроклуб, робота якого спрямована на всебічне вивчення старшокласниками історії, культури, звичаїв і традицій країн Європейського союзу та етносів України як невід'ємної частини європейської спільноти. Особливий інтерес викликає можливість робити це у практичній діяльності, що є важливою ознакою роботи євроклубу: організація заходів, у яких молодь у реальних умовах вивчає культуру європейських країн.

Кожен захід – це можливість не тільки більше дізнатися про окрему країну, але й побачити в цілому, яким є розмаїтим світ, що впливає на розширення культурного світогляду. Цікавими формами роботи є різноманітні творчі конкурси та конкурси суспільного спрямування: зустрічі, екскурсії, листування, інтернет-контакти, мозкові штурми, фокус-групи, ситуаційно-рольові ігри, диспути та конференції, флешмоби та квести, конкурси графіті, кулінарні ярмарки, тренінги та турніри, інтелектуальні батли, вуличні акції тощо.

Методи виховання етнічної толерантності старшокласників – це способи формування готовності до розуміння однолітків інших націй і терпимого ставлення до їхніх вчинків. Рух за толерантність набуває все більшого визнання та поширення у світі.

Особливою популярністю користуються різнопланові проекти, організація Днів толерантності, Днів Європи та Днів народження євроклубу.

У 1995 р. на двадцять восьмій сесії Генеральної Конференції ЮНЕСКО її учасники прийняли Декларацію принципів толерантності і проголосили 16 листопада Міжнародним Днем толерантності, який щорічно відзначається у країнах – членах цієї організації. У 14 регіонах України Центри європейської інформації та їх партнери провели у 2009 р. Тижні толерантності з метою поінформувати громадськість про зміст європейської цінності – толерантності – та привернути увагу до проблем нетерпимості до різних груп в Україні. У рамках Тижнів толерантності у Вінниці, Дніпрі, Кропивницькому, Миколаєві, Івано-Франківську, Сумах, Рівному, Чернівцях, Черкасах, Харкові, Хмельницькому та Кременчуці під егідою Мережі Центрив європейської інформації України відбулися різноманітні заходи на тематику толерантності: мистецькі асорті, тренінги, клуби толерантного кіно, рольові ігри, конференції, творчі вечори та зустрічі. Також у цих містах відбулися виставки творчих робіт молоді загальноукраїнського конкурсу на тематику толерантності [6].

Практичне вивчення старшокласниками культури європейських народів сприяє розвитку комунікативних умінь (активно слухати партнера; адекватно розуміти, уміти переконувати, налагоджувати взаємодію з представниками інших націй; ефективно використовувати вербальні і невербальні засоби спілкування; дотримуватися правил мовного етикету; створювати сприятливу психологічну атмосферу міжнародного спілкування).

В емоційній сфері у юнацтва формується характер моральних переживань, які пов'язані з нормами чи відхиленнями від норм та ідеалів: жалість, співчуття, довіра, вдячність, чуйність, сором тощо. Методи впливу на емоційну сферу припускають формування необхідних навичок в управлінні своїми емоціями, конкретними почуттями, розумінню своїх емоційних станів і причин, що їх породжують [2].

В інтелектуальній сфері формується об'єм, глибина знань про цінності толерантності: ідеали терпимості, принципи стосунків з однолітками інших національних груп. Метод переконання припускає розумний доказ необхідності толерантної поведінки. Можливість спостерігати власну культуру та європейську розвивають інтелектуальні вміння (критично аналізувати ситуації взаємодії, конструктивно вирішувати конфліктні ситуації, бути готовим до компромісу і здатним включитися в міжетнічну взаємодію).

Чим більше старшокласники знаходять спільних і відмінних ознак, тим стійкішими та глибшими стають їх знання з культурології й етнології (поняття про культурне розмаїття світу, етнічні стереотипи, культурні особливості, систему цінностей власного та інших етносів, що входять до складу української нації) та знання з етики (знання правил і норм спілкування у багатонаціональному колективі).

У процесі практичного ознайомлення з культурами народів Європи молоді навчається виявляти унікальність кожної культури, визначати її ціннісні характеристики. У вмінні давати оцінку, виявляти самотність, своєрідність культур формуються оціночні вміння. Учені визначають, що метод порівняння є засобом вивчення етнокультури в контексті розвитку світової культури [3, с. 255].

Останнім часом успіхом і популярністю користується проектна діяльність, яка має переваги з-поміж інших форм роботи. На міждержавному рівні діють програми учнівських обмінів у вивченні культурної спадщини Європи. Реалізований проект є колективним кінцевим результатом цілеспрямованого заходу. Успішно виконаний проект формує впевненість у діяльності. Відомо, що переживання успіху чи поразки впливає на подальшу діяльність. Проектна діяльність, заснована на колективному підході, сприяє розвитку пізнавального інтересу до різних сфер знань, формує навички співпраці. Одним із прикладів успішної проектної діяльності є реалізація у 2012 р. Харківською спеціалізованою школою № 73, де з 2005 р. діє шкільний євроклуб «Бджілка», проекту «Вивчаємо Європу разом!» (Польща), метою якого було створення платформи для співпраці польської та української молоді, надання можливості освітнім закладам Польщі й України встановити тісні зв'язки між учнями та педагогами, батьками, шкільними євроклубами. Проект був спрямований на шкільну молоді віком від 13 до 17 років та фінансувався Міністерством закордонних справ Польщі за сприяння ПАУСІ.

Можливість розширення світогляду, вивчення життєдіяльності європейського народу впливають на популярність євроклубу серед учнівської молоді. Так, на вивчення культури і традицій європейських країн спрямована робота 69 шкільних євроклубів Харкова (станом на 2017 р.). Найбільш успішними євроклуби навчальних закладів № 6, 38, 39, 65, 73, 75, 91, 132.

Популярною формою ознайомлення з культурами країн Європи стає святкування Дня Європи на різних рівнях. Найбільш масовим та організованим його відзначення відбулося 2010 р., коли Центри європейської інформації залучили до участі понад 10 тис. євроклубівців України. У багатьох містах були проведені Паради Шумана й організовані наметові містечка. Так, у Вінниці серед євроклубів пройшов турнір відеореалій «Європа від Декларації Шумана до сьогодні». У Дніпрі – європейський урок для старшокласників «День Європи в Україні», в Івано-Франківську – конкурс малюнків на асфальті «Україна – частина Європи» та вікторина «Що ми знаємо про країни ЄС». У Кропивницькому євроклуби влаштували фотовиставку «Європа здалеку і зблизька», презентували творчі роботи «Європа у барвах та слові». У Луганську пройшов

ярмарок європейської особистості та відбулася інтерактивна виставка «Європа в особистостях». Євроклуби Львова взяли участь у параді та квесті центральним проспектом міста. У Миколаєві День Європи ознаменувався етнофорумом «Європейські національні традиції та традиції народів України» та вуличною акцією «Що ми знаємо про ЄС». У м. Рівне євроклубівці провели ігри, серед яких були європейські фанти, подорож Європою, євродартс, «Дай-но краба, Європо!», взяли участь у радіовікторині. Євроклуби м. Суми стали учасниками інтелектуально-спортивних змагань «Єврофут-квест». У Харківській області відбулась віртуальна подорож «Україна – Польща – Німеччина – Франція – Італія – Україна». У Хмельницькому в естафеті «Дізнайся більше про країни Євросоюзу» євроклуб кожного району області представив інформаційний стенд. У Чернівцях євроклуби влаштували фотовиставку «Європа в моєму місті: Архітектура. Сучасність. Історична пам'ять», взяли участь у круглому столі «Європу майбутнього будемо сьогодні». Акція «Чернігів – культурна столиця Європи», пілотна екскурсія «Чернігів як європейське місто» ознаменували День Європи в Чернігові [12]. Досвід роботи євроклубів України з проведення Дня Європи демонструє застосування широкого спектру інтерактивних форм роботи для пізнання культури та звичаїв країн Європи.

Висновки. Таким чином, етнічна толерантність старшокласників полягає в терпимому ставленні до однолітків іншої етнічної групи, взаємній емпатії, наявності позитивного образу іншої етнокультури зі збереженням позитивного сприйняття своєї власної, готовності до спільної діяльності. Найбільш ефективним інструментом формування у молодого покоління етнічної толерантності є ознайомлення з культурами народів Європи й етносів України. Можливість постійно спостерігати та порівнювати різноманітність культур європейських народів допомагає усвідомити власну унікальність. Цікавими та дієвими формами роботи з формування терпимого ставлення до людей інших націй є міжнародні проекти, організація Днів толерантності та Днів Європи тощо.

Перспективами подальших досліджень може стати вивчення участі євроклубів України в міжнародних проєктах.

Використана література:

1. Абдулкаримов Г. Г. Толерантность в межнациональных отношениях в уральском регионе: социологический анализ: автореф. ... дис. канд. социол. наук. 22.00.06 / Г. Г. Абдулкаримов; УГУ им. А. М. Горького. – Екатеринбург, 2004.
2. Ангеліна Е. О. Етнічна толерантність старшокласників / Е. О. Ангеліна // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія «Психологічні науки». – 2013. – Т. 2. – Вип. 10. – С. 16–19. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2013_2_10_3.
3. Горенко Л. Українознавча методологія та проблеми дослідження етнокulturознавства / Л. Горенко // Українознавство. – 2007. – № 4. – С. 251–256.
4. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – Москва : Просвещение, 1989. – 256 с.
5. Лебедева Н. М. Межкультурный диалог: тренинг этнокультурной компетентности : [учеб.-метод. пособ.] / [Н. М. Лебедева, О. В. Лулева, Т. Г. Стефаненко]. – Москва : Издательство РУДН, 2003.
6. Подчерняева Н. Д. Досвід роботи євроклубів загальноосвітніх навчальних закладів з організації та проведення днів толерантності / Н. Д. Подчерняева // Молодий вчений. – 2017. – № 6 (46). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://molodyvchenu.in.ua/files/journal/2017/6/64.pdf>
7. Про кількість та склад населення за підсумками Всеукраїнського перепису населення 2001 р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/general/nationality/>.
8. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. – Москва : Когито-Центр, 2011. – 600 с.
9. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского., М. Г. Ярошевского. – Москва : Политиздат, 1990. – 494 с.
10. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы личности / Х. Ремшмидт // под ред. Т. А. Гудковой. – Москва : Мир, 1994. – 175 с.
11. Солдатова Г. У. Чи може «інший» стати другом? Тренінг з профілактики ксенофобії / Г. У. Солдатова, А. В. Макарчук. – Київ : Генеза, 2006. – 256 с.
12. Podcherniaieva N. Experience of realization of day of europe at euroclubs in general educational establishments / N. Podcherniaieva. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://culturehealth.org/hogokz_knigi/Arhiv_DOI/08_Collected2017/11Podcherniaieva%20N.pdf.

References:

1. Abdulkarimov G. G. (2004) Tolerantnost v mezhnatsionalnykh otnosheniyah v uralskom regione: sotsiologicheski yanaliz [Tolerance in interethnic relations in the Urals region: a sociological analysis] : avtoref. ... dys. kand. sotsiol. nauk. 22.00.06. UGU im. A. M. Gorkogo : Ekaterinburg [in Russian]
2. Anhelina E. O. (2013) Etnichna tolerantnist starshoklasnykiv [Ethnic tolerance of senior pupils]. Naukovyi visnyk Mykolaiivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Ser. : Psykholohichninauky. T. 2, Vyp. 10. S. 16–19. – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2013_2_10_3 [in Ukrainian]
3. Horenko L. (2007) Ukrainoznavcha metodolohiia ta problem doslidzhennia etnokulturознавства [Ukrainological methodology and problems of ethnocultural studies research]. Ukrainoznavstvo. № 4. S. 251–256. [in Ukrainian]
4. Kon I. S. (1989) Psihologiya ranney yunosti [The psychology of early youth]. I. S. Kon. Moskva : Prosveschenie. 256 s. [in Russian]
5. Lebedeva N. M. (2003) Mezhhkulturnyy dialog: trening etnokulturnoy kompetentnosti : [ucheb.-metod. posob.] [Intercultural dialogue: training of ethnocultural competence: a teaching method] / N. M. Lebedeva, O. V. Luneva, T. G. Stefanenko. Moskva : Izdatelstvo RUDN. [in Russian]

6. Podchernyayeva N. D. (2017) Dosvid roboty yevroklubiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv z orhanizatsii ta provedennia dnev tolerantnosti [General educational establishments Euroclubs experience of organization and realization of days of tolerance]. – The Young Scientist. № 6 (46). – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/6/64.pdf> [in Ukrainian]
7. Pro kilkist ta sklad naselennia za pidsumkamy Vseukrainskoho perepysu naselennia 2001 (2001) [On the number and composition of the population according to the results of the All-Ukrainian Population Census 2001]. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/general/nationality/> [in Ukrainian]
8. Psihologiya obscheniya (2011). Entsiklopedicheskiy slovar [Psychology of communication. Encyclopedic Dictionary] / [pod obsch. red. A. A. Bodaleva]. Moskva : Kogito-Tsentr. 600 s. [in Russian]
9. Psihologiya. Slovar (1990) [Psychology. Dictionary] / pod obsch. red. A. V. Petrovskogo., M. G. Yaroshevskogo. Moskva : Politizdat. 494 s. [in Russian]
10. Remshmidt H. (1994). Podrozkovyy i yunosheskiy vozrast: problem lichnosti [Teenage and adolescent age: personality problems] / H. Remshmidt // pod red. T.A. Gudkovoy. M.: Mir. 175 s. [in Russian]
11. Soldatova H. U. (2006) Chy mozhe inshyi staty druhom? Treninh z profilaktyky ksenofobii [Can the other be a friend? Training on xenophobia prevention] / H. U. Soldatova, A. V. Makarchuk. – Kyiv : Heneza. 256 s. [in Ukrainian]
12. Podcherniaieva N. Experience of realization of day of europe at euroclubs in general educational establishments. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://culturehealth.org/hogokz_knigi/Arhiv_DOI/08_Collected2017/11Podcherniaieva%20N.pdf [in English]

Подчерняева Н. Д. Формирование этнической толерантности старшеклассников евроклуба общеобразовательного учебного заведения при ознакомлении с культурами народов Европы

В статье рассмотрены проблемы формирования у старшеклассников этнической толерантности, проявлением которой является взаимная эмпатия, наличие положительного образа другой этнокультуры при сохранении позитивного восприятия своей собственной, готовность к совместной деятельности. Названы факторы, влияющие на этот процесс (влияние ближайшего окружения, ценности личности и общества, воспитание, менталитет той страны, в которой человек вырос, характер конкретной социально-политической ситуации в обществе). Доказано, что евроклуб общеобразовательного учебного заведения является эффективным инструментом формирования терпимого отношения к сверстникам другой этнической группы. Акцентируется внимание на практическом ознакомлении с культурами народов Европы, в результате чего молодежь учится понимать уникальность каждой культуры, выявлять ее ценностные характеристики. Раскрыты интересные методы деятельности и формы работы евроклуба общеобразовательного учебного заведения. Приведен опыт работы евроклубов Украины.

Ключевые слова: эмпатия, этническое самосознание, этническая толерантность, евроклуб, культура европейских народов, старшеклассник.

Podcherniaieva N. D. Forming of ethnic tolerance of senior pupils as members of euroclub of general educational establishment during acquaintance with cultures of people of Europe

In the article problems of senior pupils' ethnic tolerance forming are considered. The manifestation of tolerance is mutual empathy, the presence of positive character of other ethnic culture at maintenance of positive perception of the own, readiness to joint activity. Factors, that influence this process (influence of the nearest surroundings, value of personality and society, education, mentality of that country in that a man grew, are outlined, character of concrete socio-political situation in society is analyzed. It is well-proven that an euroclub of general educational establishment is the effective instrument of forming of tolerant attitude toward the yearlings of other ethnic group. It is marked on a practical acquaintance with the cultures of people of Europe, as a result of that young people study to find out the unicity of every culture, determine it the valued descriptions. The interesting methods of activity and form of euroclub's work in a general educational establishment are opened up. Experience over euroclubs of Ukraine is brought.

Key words: empathy, ethnic consciousness, ethnic tolerance, euroclub, culture of the European people, senior pupil.

УДК 378.14:377.35

Ребуха Л. З.

**НАПРЯМИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

У статті обґрунтовано фундаменталізацію професійної освіти як пріоритетний напрям розвитку університетської освіти, що спрямований на формування системного мислення у студентів, практичного пізнання соціальної дійсності та самостійне дослідження сучасної наукової картини світу. Окреслено основні компоненти фундаменталізації освіти й охарактеризовано напрями фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, що згруповані навколо підходів до фундаменталізації професійної освіти. Розкрито спрямованість фундаменталізації на необхідність формування в майбутніх фахівців уявлень про базові, фундаментальні основи теоретичних і прикладних наук. Розглянуто забезпечення фундаменталізацією освіти інноваційного змісту навчання та побудова на цій основі новаційних моделей професійної освіти.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній соціальний працівник, напрями фундаменталізації професійної освіти.

Фундаменталізація змісту університетської освіти слугує нагальною потребою сьогодення, оскільки пропонує студенту такі знання, які не старіють із часом і допомагають орієнтуватися йому в невизначеному середовищі. Отримані в навчальній аудиторії майбутніми соціальними працівниками концептуально-фундаментальні знання спрямовуються на формування професійної культури, розвиток практико-зорієнтованого мислення та є універсальними за своєю суттю. Освітній процес не потребує збільшення обсягу змістового наповнення навчальних дисциплін чи відведеного за навчальною програмою аудиторного часу, а є його впорядкованим вдосконаленням. Освітня фундаменталізація, спрямована на професійну підготовку майбутніх фахівців, здатна сповна забезпечити системний рівень практичного пізнання соціальної дійсності та самостійне дослідження сучасної наукової картини світу, формуючи професійну майстерність і вмотивовану потребу в постійній самоосвіті. Тому нами актуалізується проблема, пов'язана з напрямками фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти.

Мета статті – теоретично обґрунтувати й охарактеризувати основні напрями фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників як гарантів цілісності освітнього процесу, що органічно поєднує теоретичну, практичну та професійно-зорієнтовану складові частини університетського навчання.

Орієнтація на фундаменталізацією завжди була властива й українській системі вищої професійної освіти. Цей пріоритетний нині напрям розвитку університетської освіти розглядається нами як скерування її в бік удосконалення, а не як корінна перебудова. Якщо раніше фундаменталізація освіти була «зовні заданою» і реалізувалася переважно на «знаннєвому» рівні, причому не завжди спрямовувалася на практичні інтереси й творчу самореалізацію особистості студента, розвиток інтелектуальних потенцій і загальної культури, то нині фундаменталізація освіти направлена на освоєння гносеологічного і соціокультурного фундаменту знань і способів їх засвоєння, на розвиток у студентів здібностей і умінь сприймати, розуміти й професійно використовувати потік нової інформації впродовж усього життя. Не заперечуючи «знаннєвого» підходу, науковці І. Гавриляк, Я. Фруктова вбачають процес підготовки студентів за університетською освітою особистісно та професійно зорієнтованим [1; 9].

Науковець С. Сисоева вважає, що основне призначення фундаменталізації університетської освіти полягає у формуванні системного мислення в студентів, яке цілісно охоплює наукову картину світу, та забезпечення переважання інформаційних компонент у перспективній системі навчання. Підґрунтям у розв'язанні окреслених проблем, на думку науковця, слугує новаційна модель професійної підготовки майбутніх фахівців, яка містить обґрунтовану науково-методичну систему, спроможну реформувати змістовні, структурні, організаційні та дидактичні підходи до навчання, виховання й особистісного розвитку студента та потребує розроблення системної концепції, мета якої – фундаменталізація освіти. С. Сисоева підкреслює, що фундаменталізація докорінно змінює парадигму освіти вищої школи, яка концепцію «освіта на все життя» успішно замінює на концепцію «освіта упродовж життя». Звідси виникають проблеми, пов'язані з постійним оновленням фундаменталізації змісту освіти й освоєнням сучасних технологій неперервного навчання для поновлення знань у сучасного фахівця [8, с. 7–10].

Нині фундаменталізація вищої освіти виступає головним пріоритетом державної освітньої політики та предметом широких науково-методичних досліджень, оскільки суттєво підвищує її якість відповідно до реалізації трикутника знань – «освіта, дослідження та інновації» [3, с. 80; 11, с. 10]. Вона генерує не вузькоспеціалізовані, а методологічно-системні, інваріантні та затребувані часом знання, котрі направлені на розвиток професійного інтелекту особистості та її швидку адаптацію до постійно змінних соціально-економічних і технологічних умов суспільства [7].

Сучасні завдання вітчизняної вищої школи передбачають професійну підготовку фахівців, компетентність яких була б визнаною в усьому міжнародному освітньому просторі [10]. Тому фундаменталізація професійної освіти виступає одним із провідних чинників підвищення її якості, що суттєво змінює підходи до університетського навчання. Змінюються стратегічні освітні цілі та завдання, загальнонауковий зміст, дидактичні підходи до фахової освіти й технології професійного навчання. Акцентується увага, як зазначають науковці А. Капська, А. Колот, на кінцевих результатах, що поступово замінюють традиційні знання, уміння і навички на систему самостійно набутих студентами провідних, базових і спеціально-предметних компетентностей відповідно до вимог державного стандарту вищої освіти. Під час університетського навчання майбутні соціальні працівники оволодівають фундаментальними цінностями науки, культури та професії для повного забезпечення нового освітнього пізнання, мислення й сучасної якісної освіченості особистості [4; 5, с. 12]. Вони стають активними центровими суб'єктами й опановують освіту в формі особистісно-привласненого знання [7, с. 158–160].

Окреслені нами важливі компоненти фундаменталізації освіти сприяли визначенню її напрямів, які згруповані навколо підходів до фундаменталізації професійної освіти, таких як: інтеграція теоретичної і практичної підготовки, універсалізація знань, вмінь і навичок студентів та професіоналізація практико-зорієнтованих цінностей майбутньої фахівця. Перший напрям фундаменталізації професійної освіти спрямований на необхідність формування в майбутніх фахівців уявлень про базові, фундаментальні основи соціогуманітарних і природничих наук. До основних компонент такого «фундаменту» належить:

а) відображення у змісті навчальних дисциплін наукових об'єктів пізнання і процесів реальної дійсності, визначення особливостей їх виникнення та розвитку;

б) чітке виокремлення власного об'єкта і предмета вивчення кожної академічної науки, віднаходження в цих науках якісних взаємозалежних характеристик та ознак, направлених на продукування нового в їх розвитку;

в) різностороннє використання мовленнєвого апарату, інтерактивних технологій (організація спільної практико-зорієнтованої діяльності людей, їх ефективна взаємодія), теоретичних та емпіричних методів, причинно-наслідкових зв'язків та ін. для віднаходження спільних явищ, процесів, станів, характеристик тощо, які існують між соціогуманітарними й природничими науками та професійно-зорієнтованою практикою;

г) процес пізнання та внутрішнє прийняття наукової інформації в аудиторії, а відтак їх усвідомлення й особистісне привласнення знань з усіх академічних теоретичних і прикладних наук.

Фундаменталізація навчальних дисциплін на основі теоретичної і практичної підготовки уможливило залучення майбутніх фахівців до теоретико-методологічної та творчої дослідницько-практичної діяльності. Студенти вивчають сучасні методи наукового пізнання, форми та засоби, ознайомлюються з організацією та структурою майбутньої професійної діяльності, виховують у собі потребу систематичного оновлення знань, займаються самоосвітою та ін. В аудиторії викладач виокремлює основні змістові аспекти і напрями цієї професійно-зорієнтованої роботи, а відтак репрезентує світ майбутньої професії та є уособленням наукової професійної спільноти [6].

Відповідно до другого підходу – універсалізації знань, вмінь і навичок, – фундаменталізація освіти спрямована на виділення основних структурних одиниць наукового знання, які мають найвищий ступінь узагальнення явищ соціальної дійсності та переведення їх, уже нормованих, у площину вмінь і навичок. Процес фундаменталізації освіти на основі універсалізації знань, навичок і вмінь реалізується впродовж двох етапів. На першому етапі виокремлюються структурні одиниці знань, вмінь і навичок, які мають високий ступінь узагальнення явищ соціальної дійсності, на їх основі формуються уявлення про універсальність понять, методів, технік, способів, технологій та ін., які вже на другому етапі стають основною складовою частиною майбутньої професійної діяльності, яка реалізується в процесі навчання за допомогою діяльнісного підходу.

Слід зауважити, що нині фундаменталізація професійної підготовки передбачає оволодіння соціальними працівниками таких видів інтелектуальних практик, без яких не може обійтися сучасна людина. Це, зокрема, інтеграція навчальної діяльності із сучасними комп'ютерними технологіями, останні вимагають від фахівця високого рівня знань і лінгвістичних навичок з іноземної мови. Отже, за другого підходу до фундаменталізації освітнього процесу в майбутніх фахівців на конкретних прикладах формуються важливі структурні одиниці узагальненого наукового знання, вправні вміння і задані професійними нормами навички, а відтак оцінюється значущість соціогуманітарних і природничих наук для майбутньої професії.

Щодо третього підходу, який передбачає формування професійних практико-зорієнтованих цінностей майбутньої професії, то фундаменталізація освітнього процесу сповна реалізує концепцію гуманізації та гуманітаризації навчання, тим самим формує чіткі уявлення студентів про сукупність професійних цінностей відповідно до історичного розвитку суспільства. Саме фундаменталізація розвиває соціальну активність особистості, сприяє реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії, формує систему ціннісних орієнтацій під час розв'язання професійних ситуативних завдань. Практико-зорієнтовані цінності професії соціального працівника відтворюють його потребу в самоствердженні та самовдосконаленні для досягнення високого рівня професіоналізму в майбутньому [4, с. 15].

Другим напрямом фундаменталізації професійної освіти, за якою здійснюється підготовка майбутніх соціальних працівників, є інноваційність змісту навчання та побудова на цій основі новаційних моделей професійної освіти. Загалом фундаменталізація освіти зумовлюється, передусім, змістовим наповненням навчальних дисциплін, тому в цьому сенсі є об'єктивним і реально-здійсненим процесом. Важливо ввести в освітній зміст базові, професійно-зорієнтовані знання, які не заперечують загальнолюдські цінності та способи ефективної професійної діяльності. Фундаменталізація змісту освіти не спрямована на збільшення обсягу та кількості фундаментальних навчальних предметів, а направлена на здійснення відбору та його структурування, перегляд і вдосконалення стандартів, навчальних програм, акцентування уваги на фундаментальних компонентах змісту професійного навчання [1, с. 19–20]. Саме фундаменталізація змісту освіти виступає дієвим способом її інноваційного «осучаснення», сприяє формуванню індивідуальних потреб фахівця до сучасних умов буття, стимулює процес їхнього саморозвитку та позначається на швидкій адаптації до професійного життя.

Третій напрям фундаменталізації університетської освіти охоплює методологічне забезпечення професійного навчання соціальних працівників. Він можливий за організованої в навчальній аудиторії цілеспрямованої високоінтелектуальної діяльності учасників освітнього процесу, яка забезпечує реалізацію основних функцій фундаменталізації освіти. Методологічна функція до фундаменталізації професійної освіти спрямована на розкриття й оволодіння майбутніми фахівцями методологічно важливих, системних та інваріантних знань, які є довготривалими, здатні до оновлення і вкрай необхідні для ефективної професійної діяльності. Професійно-орієнтована функція передбачає тісний взаємозв'язок студентів в умовах університетської фундаментальної освіти з професійною діяльністю фахівців соціальних закладів і закладів соціального забезпечення. Її основне призначення – підготовка досвідченого професійно компетентного соці-

ального працівника. Інтегративна функція пов'язана із наскрізною інтеграцією навчальних дисциплін і є провідною для фундаменталізації професійної підготовки, оскільки забезпечує наступність структурування навчальних дисциплін, їх теоретично-прикладне наповнення та виокремлення базових освітніх елементів.

Важливо зазначити, що всі обґрунтовані напрями фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників створюють сприятливі соціально-психологічні, педагогічні, організаційно-методичні й інформаційно-технологічні умови для розвитку цілеспрямованої творчо-пошукової активності студентів у процесі розв'язання навчальних і професійно-орієнтованих задач.

Висновки. Отже, фундаменталізація професійної підготовки розглядається нами як суттєве підвищення якості освіти й освітнього рівня фахівців шляхом належної заміни змісту навчальних дисциплін і методологічних підходів до навчального процесу. Така перемена досягається різним спрямуванням:

– співвідношенням у змінах між парадигмою освіти та загальнокультурними елементами освіти на всіх рівнях із пріоритетним спрямуванням до вирішення проблеми загальної та професійної культури майбутніх фахівців і формування у них аналітичного і системного мислення;

– оновлення змісту освіти, а відтак методологічне бачення навчального процесу дозволяє певною мірою змістити акцент із теоретичної підготовки на практичну, де використання фундаментальних законів природи і суспільства є обов'язковим, оскільки саме вони дозволяють цілісно та системно пізнати фахівцем професійно-орієнтовану спрямованість майбутньої діяльності.

Сучасні напрями фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників формують: точне бачення базових основ соціогуманітарних наук; інноваційний зміст навчання, на основі якого вибудовуються інноваційні освітні моделі професійної освіти; методологічне забезпечення професійного навчання соціальних працівників, що можливе за умови організованої в навчальній аудиторії цілеспрямованої та високоінтелектуальної діяльності учасників освітнього процесу.

Використана література:

1. Васьківська Г. Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі: теорія і практика / Г. Васьківська // Рідна школа. – 2012. – № 3. – С. 25–30.
2. Гавриляк І. С. Шляхи розвитку фундаменталізації змісту сучасної професійної освіти / І. С. Гавриляк // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. – № 24 (237). – Черкаси, 2012. – С. 33–37.
3. Калашнікова С. Європейська політика модернізації вищої освіти: ключові орієнтири / С. Калашнікова // Вища освіта України. – 2012. – № 2. – С. 80–84.
4. Капська А. Й. Тенденції становлення соціальної роботи / А. Й. Капська // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. – Випуск 21 : збірник наукових праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – С. 134–144.
5. Колот А. М. Вища освіта як чинник формування людського капіталу: сучасний стан, тенденції розвитку / А. М. Колот // Вісник Прикарпатського університету. Економіка. – 2007. – Випуск 4. – С. 12–16.
6. Мельничук І. М. Філософсько-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій / І. М. Мельничук // Медична освіта. – 2012. – № 3. – С. 55–60.
7. Ребуха Л. З. Фундаменталізація вищої професійної освіти майбутніх соціальних працівників: антропологічний та гуманістичний підхід / Л. З. Ребуха // Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка». – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка. – 2017. – Вип. 5/37. – С. 156–163.
8. Сисоєва С. О. Наукові дослідження як результат творчого пошуку і професійної самореалізації педагога / С. О. Сисоєва // Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: С. П. Балашова, Н. П. Баловська, С. О. Сисоєва [та ін.]; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Київ, 2008. – С. 7–12.
9. Фруктова Я. С. Фундаменталізація змісту професійної освіти як сучасна педагогічна проблема / Я. С. Фруктова // 1025-річчя історії освіти в Україні: традиції, сучасність та перспективи : зб. матер. Міжнарод. наук. конф.; Київ (22 травня 2014 р.). – С. 310–316.
10. Фундаменталізація професійної підготовки у вимірі Європейського освітнянського простору : Педагогіка і психологія, проблеми освіти : зб. наук. праць / ред. кол. : [М. Ф. Дмитриченко, Н. М. Глушенок, М. О. Хмелевський, Б. І. Хорошун, О. М. Язвінська]. – Київ : НТУ, 2010. – 220 с.
11. Engaging in the Modernisation Agenda for European Higher Education. – Brussels : ESMU, 2011. – 47 p. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : file:///C:/Users/LZ/Downloads/16_modern_report_modernisation_agenda.pdf.

References:

1. Vaskivska H. (2012). Fundamentalizatsiia zmistu osvity u starshii shkoli: teoriia i praktyka [Fundamentalization of the content of education in high school: theory and practice]. *Ridna shkola*, 3, 25–30 [in Ukrainian].
2. Havryliak I. S. (2012). Shliakhy rozvytku fundamentalizatsii zmistu suchasnoi profesiinoi osvity [Ways of development of fundamentalization of the content of modern professional education]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho*, 24 (237), 33–37 [in Ukrainian].
3. Kalashnikova S. (2012). Yevropeiska polityka modernizatsii vyshchoi osvity: kliuchovi oriientyry [European Policy of the Modernization of Higher Education: Key Indicators]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 2, 80–84 [in Ukrainian].
4. Kapska A. Y. (2016). Tendentsii stanovlennia sotsialnoi roboty [Tendencies in the formation of social work]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Serii 11. Sotsialna robota. Sotsialna pedahohika*, 21, 134–144 [in Ukrainian].

5. Kolot A. M. (2007). Vyshcha osvita yak chynnyk formuvannya liudskoho kapitalu: suchasnyi stan, tendentsii rozvytku [Higher education as a factor of the formation of human capital: the current state, trends of development]. *Visnyk Prykarpatskoho universytetu. Ekonomika*, 4, 12–16 [in Ukrainian].
6. Melnychuk I. M. (2012). Filosofsko-metodolohichni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [Philosophical-methodological principles of professional training of future specialists of sociological professions]. *Medychna osvita*, 3, 55–60 [in Ukrainian].
7. Rebukha L. Z. (2017). Fundamentalizatsiia vyshchoi profesiinoi osvity maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv: antropolohichni ta humanistychni pidkhid [Fundamentalization of higher professional education of future social workers: anthropological and humanistic approach]. *Liudynoznavchi studii: zbirnyk naukovykh prats Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriia «Pedahohika»*, 5/37, 156–163 [in Ukrainian].
8. Sysoieva S. O., Balashova S. P., Balovska N. P. (2008). Naukovi doslidzhennia yak rezultat tvorchoho poshuku i profesiinoi samorealizatsii pedahoha [Scientific research as a result of creative search and professional self-realization of a teacher] *APN Ukrainy, In-t ped. osvity i osvity doroslykh* (pp. 7–12) Kyiv : [in Ukrainian].
9. Fruktova Ya. S. (2014). Fundamentalizatsiia zmistu profesiinoi osvity yak suchasna pedahohichna problema [Fundamentalization of the content of professional education as a modern pedagogical problem]. *1025-richchia istorii osvity v Ukraini: tradytsii, suchasnist ta perspektyvy : materialy Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi* (pp. 310–316). – Kyiv : [in Ukrainian].
10. Dmytrychenko M. F., Hlushenok N. M., Khmelevskiy M. O., Khoroshun B. I., Yazvinska O. M. (2010). Fundamentalizatsiia profesiinoi pidhotovky u vymiri Yevropeiskoho osvitianskoho prostoru [Fundamentalization of professional training in the dimension of the European educational space]. Kyiv : NTU [in Ukrainian].
11. Engaging in the Modernisation Agenda for European Higher Education (2011). – Brussels: ESMU. – Retrieved from: file:///C:/Users/LZ/Downloads/16_modern_report_modernisation_agenda.pdf [in Belgium].

Ребуха Л. З. Направления фундаментализации профессиональной подготовки будущих социальных работников

В статье обосновано фундаментализацию профессионального образования как приоритетное направление развития университетского образования, направленное на формирование системного мышления у студентов, практического познания социальной действительности и самостоятельного исследования современной научной картины мира. Определены основные компоненты фундаментализации образования и охарактеризованы направления фундаментализации профессиональной подготовки будущих социальных работников, сгруппированные вокруг подходов к фундаментализации профессионального образования. Раскрыто направленность фундаментализации на необходимость формирования у будущих специалистов представлений о базовых, фундаментальных основах теоретических и прикладных наук. Рассмотрено обеспечение фундаментализацией образования инновационного содержания обучения и построение на этой основе новационных моделей профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущий социальный работник, направления фундаментализации профессионального образования.

Rebukha L. Z. Trends of fundamentalization of professional training of future social workers

The fundamentalization of professional education as a priority direction of the development of university education, directed at forming of a system of thinking in students, practical knowledge of social reality and an independent study of the modern scientific picture of the world is substantiated in this article. The main components of the fundamentalization of education are outlined and the directions of fundamentalization of the professional training of future social workers, grouped around approaches to the fundamentalization of professional education are described. The focus of fundamentalization on the need for the formation of future specialists' ideas about the basic, fundamental foundations of theoretical and applied sciences is revealed. It is considered the provision of fundamentalization of education of innovative content of training and the construction of innovative models of professional education on this basis.

Key words: professional training, future social j, directions of fundamentalization of professional education.

УДК 37(477.87)

Розлуцька Г. М.

СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНІ ТА КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІ ПЕРЕДУМОВИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ОФОРМЛЕННЯ ГРЕКО-КАТОЛИЦЬКОЇ ЦЕРКВИ ЯК ВИРАЗНИКА ЕТНІЧНОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ УКРАЇНЦІВ НА ЗАКАРПАТТІ

У статті висвітлено суспільно-політичні та культурно-освітні передумови формування національної самосвідомості українців Закарпаття. Проаналізовано зовнішні та внутрішні обставини утвердження Греко-Католицької Церкви на Закарпатті та її інституційного оформлення у Мукачівську греко-католицьку єпархію. Доведено, що канонізація Мукачівської єпархії відіграла важливу роль у пробудженні національної свідомості українців. З другої половини XVIII ст. Греко-Католицька Церква на Закарпатті стала дієвим інструментом самоідентифікації місцевого населення через збереження церковнослов'янської мови у богослужіннях, обстоюванні їхніх прав в угорськомовному середовищі, вивченні історії, культури, фольклору закарпатського народу. З'ясовано особливості етноконсолідувальної діяльності Греко-Католицької Церкви в умовах етнічного, культурного, політичного розмаїття українського прикордоння та віддаленості закарпатських теренів від основних центрів національного розвитку українців.

Ключові слова: національна самосвідомість, українці, освіта, Греко-Католицька Церква, Закарпаття.

Один зі стратегічних напрямів розвитку сучасної національної освіти передбачає створення і забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей, навчальних закладів різних типів і форм власності, різноманітних форм і засобів отримання освіти. Проте сьогодні склалася ситуація, коли культурно-освітній потенціал християнської церкви залишився поза процесом модернізації української освіти.

Загальні наукові положення відомих українських дослідників формують уявлення про етнічну єдність українців [1; 3; 4; 6; 7; 10; 12; 13]. У працях дослідників історії церкви висвітлено особливості діяльності Греко-Католицької Церкви на Закарпатті [2; 8; 9; 10; 11]. У працях сучасних закарпатських науковців частково розкрито участь духовенства у розвитку регіональної освіти [5; 14].

Мета статті полягає у висвітленні суспільно-політичних та культурно-освітніх передумов формування національної самосвідомості закарпатського населення у контексті становлення греко-католицької церкви.

Під назвою «Закарпаття» ми в дослідженні розглядаємо ту частину українських етнічних територій за Карпатами, які утворювали конфесійну цілісність – Мукачівську греко-католицьку єпархію, а в історичній пам'яті сучасної людини – майже тотожну з кордонами адміністративно-територіальної одиниці, Закарпатської області. Розвиток Мукачівської єпархії був безпосередньо пов'язаний із низкою політичних, економічних, культурно-освітніх змін. Водночас формування та розвиток Мукачівської єпархії, яка відіграла ключову роль у поширенні ідеї об'єднання (церковної унії) та формуванні національної самосвідомості українського закарпатського населення, має свої специфічні передумови становлення. Вони пов'язані з першими поселеннями, боротьбою за володіння землями різними племенами, а згодом і державними утвореннями, особливостями розповсюдження християнських ідей на території етнічного Закарпаття, подальшим протистоянням різних релігійних течій тощо. Тому, на нашу думку, звернення до витоків формування регіону, його історії та християнізації сприятиме всебічному вивченню особливостей релігійно-культурного розвитку Закарпаття, в якому Греко-Католицька Церква була виразником національних ідей.

Питання розселення первісних племен на території Карпатського ареалу, їх належності до певного етносу та/або первісних державних утворень було у колі уваги українських, угорських, російських, чеських і словацьких науковців різних історичних періодів. Залежно від того, у яких геополітичних кордонах перебували закарпатські землі, історична наука тієї чи іншої держави, передусім Угорщини й Чехословаччини, намагалася показати їх безпосередні зв'язки з тогочасними державними утвореннями (Угорським королівством, Великою Моравією) та домінування їхнього етносу на Закарпатті, відірваність історичних закарпатських земель від руських князівств, «нічийність» цієї території у первісні часи [9, с. 16].

У свою чергу, «Весна народів» і подальше національне піднесення українського народу активізувало закарпатських і галицьких дослідників до питання етнічної спільності Закарпаття з українськими землями [4; 10; 15]. Для сучасних історико-культурологічних досліджень притаманне вивчення перших етнокультурних утворень у закарпатському регіоні, їхніх історичних пам'яток, духовної культури, літературних джерел [7; 12; 13]. Це дало змогу науковцями неупереджено підійти до проблем етнічного розселення в досліджуваному ареалі та подальшого суспільно-політичного й культурно-релігійного аналізу розвитку Закарпаття.

На думку багатьох науковців [7; 11; 13], слов'янські поселення в Карпатському басейні тісно пов'язані з Великим переселенням народів (IV – VII ст.) та розпадом Римської імперії (476 н. е.), що спричинили велике етнічне розмаїття в краї. Завдяки роботі, проведеній у цій галузі вітчизняними та зарубіжними археологами, вироблена схема, яка дозволяє визначити часове існування слов'янських старожитностей VI – IX ст. [7, с. 326–327]. Водночас аналіз слов'янських старожитностей VIII – IX ст. дозволяє сучасним науковцям стверджувати про їх тісний зв'язок із білими хорватами – східнослов'янськими племенами, які у 622 р. після розгрому аварями розпалися на кілька етнотериторіальних співплеменностей [13, с. 18]. Одна з таких

співплемінностей осіла у Верхньому Потиссі і, будучи культурно вище розвиненою, асимілювала аварів, які вели кочовий спосіб життя та не мали тягlosti традицій і культури. Після падіння Аварського каганату (804), етнічні закарпатські землі разом із місцевим населенням відійшли у переважній більшості до Болгарського царства.

Християнізація народу наприкінці 864 р. (за часів болгарського царя Бориса) заклала підвалини стрімкого розвитку слов'янської культури. В цей час відбулося остаточне зближення етнонімів «слов'яни» і «болгари» [1, с. 106]. Зауважимо, що у 863 р. на запрошення князя Ростислава до Великої Моравії прибули апостоли Кирило і Мефодій із метою християнізації місцевого населення. Для Константинополя це було важливим політичним кроком, адже Великоморавська держава перебувала під впливом римської церкви. Порівняно швидкій християнізації Великої Моравії сприяла розроблена Кирилом і Мефодієм слов'янська абетка – «глаголиця». Разом зі своїми учнями вони навчали місцеве духовенство вести літургію старослов'янською (церковнослов'янською – Г. Р.) мовою, навчали їх цьому письму. Проте їхня місіонерська діяльність викликала супротив римського духовенства, яке не визнавало слов'янську мову законною в богослужіннях [2, с. 35.]. Незважаючи на заборону і звинувачення у ересі та ув'язнення, солунські брати та їх учні продовжували вести богослужіння й проповіді слов'янською мовою, перекладати церковні книги, поширювати слов'янську писемність серед інших слов'янських народів. Вони поклали початок формуванню літературної церковнослов'янської мови, яка стане ключовим елементом у подальшій етно-національній самоідентифікації закарпатського населення.

На думку сучасних дослідників [9; 11], закарпатські землі були християнізовані у 80–90-х рр. IX ст. учнями Кирила і Мефодія, вигнаними римськими священиками з Великої Моравії. Саме завдяки гірській місцевості територія Закарпаття, особливо Мармарощина, привабила вигнанців, де вони засновували перші монастирі. Згодом вони стали центрами оборони православ'я та церковнослов'янської мови на Закарпатті. Принагідно зауважимо, що власне Мармарощина найбільш ретельно протистояла унійним процесам, які охопили закарпатські землі у XVII ст.

Наступним важливим етапом в історії закарпатського регіону став перехід угрів у 896 р. на чолі з вождем Алмошем Верецького перевалу та знищення болгарського війська, незаселених закарпатських земель («resnullis»). Утім, у сучасних дослідженнях, що були наведені вище, ця теза спростована через археологічні знахідки, опрацювання різних опосередкованих джерел. З погляду лінгвістики, теорію про те, що закарпатські землі почали заселятися тільки з приходом угрів, різко розкритикував відомий український дослідник В. Гнатюк. Зокрема, він зазначав, що територія карпатського регіону була пов'язана з руськими землями, про що свідчать архаїчні форми у місцевих говорах, який майже неможливо знайти в інших куточках України [3, с. 273].

Проте беззаперечним є факт, що з приходом угрів історія Закарпаття зазнала великих змін. Передусім, за правління Іштвана I Святого (997–1038) угорські племена об'єдналися в одну державу – Угорське королівство, і саме він прийняв християнство. Проте коронація Іштвана I призвела до союзу із Папським Престолом, що відіграло важливу роль у подальшому суспільно-політичному й культурно-релігійному житті закарпатського краю. З початку XI ст. Іштван I значно розширив кордони країни на північ, захоплюючи закарпатські землі. Фактично до 30-х рр. XI ст. значна частина історичного Закарпаття увійшла до складу Угорського королівства. Місцева руська (українська) знать правила краєм аж до кінця XII – початку XIII ст., поки всі землі не були остаточно підкорені Угорщиною. До цього періоду належить також і поняття «Marchia Ruthenorum» («Руська Марка» – Г. Р.) – землі нижнього й середнього Потисся, на яких проживала переважна більшість руського населення. Ці землі користувалися значними привілеями, зокрема мали автономію, населення дотримувалися віросповідання східного обряду та не підпорядковувалося католицьким єпископам.

Варто наголосити, що впродовж XI – XIII ст. Угорське королівство мало тісні контакти з Руською державою, що відображалося у сімейних союзах правлячих династій. Зокрема, угорський король Андраш I (1015–1060) був одружений з Анастасією, дочкою Київського князя Ярослава Мудрого. Цілком логічно припустити, що разом із князівною в Угорське королівство прийшла значна кількість руського люду, що сповідували християнство східного обряду. А. Пекар відзначає, що разом з Анастасією прибули й ченці-місіонери, які поселилися на Чернечій горі (біля Мукачєва). Вони почали займатися організацією релігійного життя в цій місцевості, закладаючи підвалини майбутній Мукачєвській єпархії [11, с. 17].

У наступні роки зв'язки Закарпаття з Руссю, особливо з Галицько-волинським князівством, тільки посилювалися. Як відзначає В. Микитась, до середини XIII ст. частина закарпатських земель кілька разів переходила від Угорщини до Галицької держави [13, с. 38].

Розширення території Угорського королівства на часів Андраша II вимагало й чіткого політично-адміністративного управління новими землями. У 1222 р. Андрашем II було видано «Золоту буллу» (що доповнювалася у 1231 та 1235 рр.), яка регламентувала суспільні відносини у королівстві та затверджені привілеї дворян. Для місцевого слов'янського населення Закарпаття, переважно селян, ці Булли принесли панщину, виплату натуральних оброків, а згодом перетворення їх на залежний від угорців стан.

Після монголо-татарських переходів Карпат і набігів на Угорське королівство, з метою військового зміцнення своєї держави, угорський король Бейла IV видав свою дочку Констанцію за галицького князя Лева Даниловича. Зауважимо, що римське духовенство відіграло неабияку роль у цьому політичному союзі.

За посередництва Бейли IV до галицького князівського двору почали прибувати папські представники (ченці ордену домініканців і францисканців), які пропагували католицьку віру та мали на меті встановити папське домінування і зміцнити угорську владу в регіоні. Проте галицькі князі зберегли віру грецького обряду (це було однією з головних вимог князів Галицьких Данила та Лева), зокрема й на землях історичного Закарпаття. Про це довідуємося з перших історіографічних праць М. Лучкая та І. Дулішковича про історію Закарпаття, в яких зазначено, що ще угорський король Бейла IV затвердив привілеї монахів монастиря св. Василя Великого (біля с. Грушево), які сповідували релігію грецького обряду [6, с. 82; 8, с. 34]. В цей час завдяки королівським грамотам зростають церковні землеволодіння не тільки католицькі, а й православні. Хоча католицьким монастирям надавалися землі у густонаселених місцевостях, а православним – у віддалених.

У розрізі дослідження варто наголосити, що церковно-релігійне життя Закарпаття, що знайшло своє відображення у писемних пам'ятках культури, формувалося у XIV – XV ст. довкола двох монастирів – Марамороського у селі Грушево (сьогодні Тячівський район) та на Чернечій Горі біля міста Мукачєво. Щодо першого, то він був заснований нащадками родини Саса, воєводами і магістрами Балку і Драгу, волохамі-румунами (нобілями) з визначеною 1391 р. Константинопольським патріархом Антонієм IV ставропігійною юрисдикцією та правами патріаршого ігумена-екзарха. Виникнення другого монастиря у Мукачєві Березького комітату в 1360 р. пов'язується із діяльністю подільського князя Федора Корятовича. Ці найдавніші монастирі на Закарпатті належали православним монахам, однак доволі часто вони переходили у володіння шляхтичів-католиків.

Релігійні протистояння між духовенством західного і східного обряду на закарпатських землях тимчасово припинилися за часів правління угорського короля Матяша Корвіна (1458–1490), який заснував нову династичну лінію Корвінів (Гунядів) та користався авторитетом серед слов'янського православного населення історичного Закарпаття. За його правління відбулося повернення Грушівського монастиря православним ченцям, раніше відібраного католиками, відшкодування збитків православному духовенству, яке потерпало від свавілля католицьких священиків. На прохання сербського митрополита Іонікія, Матяш Корвін звільнив православне духовенство від податків [6, с. 21]. Як видно, за правління Матяша Корвіна Православна церква на Закарпатті отримала певні свободи та могла протистояти експансії Католицької церкви.

У цей час на територію Закарпаття проникає і гуситський рух, представлений Общиною чеських братів. Зауважимо, що у боротьбі із реформаційними ідеями та турецькою навалою, що загрожувала Угорському королівству після падіння Константинополя (1453), Матяш Корвін надавав широку підтримку православним як одним із головних помічників у цій боротьбі. Підкреслимо, що саме з ім'ям короля Матяша Корвіна пов'язано перше документальне свідчення існування Мукачівської (руської) єпархії та її першого єпископа. 14 серпня 1458 р. Матяшем Корвіном була видана грамота, в якій він обирає і назначає руським пресвітером Мукачівської єпархії Луку, який вважається першим Мукачівським єпископом [11, с. 38].

Відповідно до поділу Угорщини після поразки у битві під Могачем (1526), християни східного обряду, що населяли землі історичного Закарпаття, опинилися в умовах різних політичних режимів, непримиренних релігійних світоглядів і держав: Мукачєво і південно-східна частина єпархії (комітати Берєг, Угоча, Сатмар і Мараморощ) відійшли до складу кальвіністського Трансільванського князівства, а Ужгород і північно-західна частина єпархії (комітати Унг, Земплин, Шаріш, Спіш, Абауй, Торна, Гемєр, Саболч і Боршод) опинилися під владою католиків Австрійської монархії Габсбургів.

Отож, Мукачівський монастир перейшов до трансільванських князів, які були протестантами. Вони обмежували владу мукачівського (православного) духовенства, відбирали церковні землі та маєтки, впливали на вибори єпископа [11, с. 19]. Крім цього, постійні війни між місцевими феодалами та посилення релігійної боротьби між протестантами та католиками негативно впливали на розвиток Мукачівської єпархії.

Між 1545 та 1563 рр. відбувся XIX Вселенський собор Католицької церкви, відомий як Триденський, основною метою якого було за допомогою реформ надати католицькій церкві привабливості. Одним із засобів розглядалася освіта. Рішення собору № 23 від 1563 р. покладало відповідальність за суспільне визнання духовенства на єпархіальне керівництво. Відповідно було модернізовано вимоги до виховання нових поколінь священиків, рівня освіти, духовної формації та етики пастирів [8, с. 224]. Релігійні справи за рішеннями раніше згаданого церковного собору були підконтрольні місцевим феодалам, які в питаннях віросповідання мали різні уподобання і переважно сповідували католицизм та протестантизм (кальвінізм або лютеранство). Русини, румуни, словаки і серби, на яких поширювалася духовна влада Мукачівського єпископа Сергія, що підпорядковувався Трансільванським князям кальвіністам, піддавалися кальвінізації. У комітатах Унг та Земплин єзуїти, запрошені графами Другетами до Гуменного, намагалися окатоличити місцеве населення, починаючи з процесу освіти [14, с. 112].

Разом зі становленням релігійних інституцій в епоху Середньовіччя на території історичного Закарпаття з'являються школи. Поширення друкованих і рукописних книг, створення бібліотек вимагало освічених людей. Із часом монастирі ставали не лише релігійними, але й освітніми та культурними центрами. Реформаторські парафіяльні школи (насамперед Общини чеських братів) діяли у 1467 р. у м. Берегові, 1546 р. – в селі Вишково Хустського району, 1548 р. – у місті Тячеві. Під протекцією найбільшого землевласника північно-західної частини Закарпаття графа Другета у 1613 р. у Гуменному (нині Словаччина) була відкрита школа чернечого Ордена святого Павла. Згодом її було реорганізовано у гімназію та єзуїтський колегіум і

перенесено до Ужгорода [5, с. 54–57.]. Загалом, за різними дослідженнями науковців, до середини XVI ст. на теренах тогочасної Угорщини було засновано близько 200 шкіл, із яких дві третини були протестантськими [14, с. 105]. Очевидно, що така ситуація вплинула на освітню політику Католицької церкви, що проявилася найперше в місіонерській діяльності єзуїтів, заснуванні парафіяльних шкіл та колегіумів. Саме на кінець XVI – початок XVII ст. припала доба реальних успіхів рекатолизації угорських земель через внутрішнє оновлення римо-католицької церкви, в якому вирішальну роль відіграла освіта й виховання. Православне духовенство намагалося чинити опір латинізації, проте, через відсутність підтримки з боку можновладців, політичні та збройні конфлікти, що точилися в окреслений період на Закарпатті, розділеність земель, воно значно програвало в цій боротьбі. Зокрема, практика покровительства і дарування земель церквам, при яких організовувалися парафіяльні школи, сприяли окатолиценню автохтонів.

Висновки. Аналіз різних документальних і наукових джерел свідчить, що землі історичного Закарпаття на ранньому етапі християнізації та в період Середньовіччя були тісно пов'язані з Київською Руссю і Галицькою державою. Культурно-релігійний розвиток Закарпаття в XI – XIII ст. безпосередньо залежав від династичних монархій Угорського королівства. Зі зміцненням Угорського королівства місцеве населення втрачало свої вольності та переходило до залежного від знаті нижчого класу.

Становлення Грушівського монастиря з правами ставропігії та виокремлення Мукачівської єпархії як головної етнічно монолітної одиниці оборони православ'я в краї. Ці два релігійні центри були виразниками прав місцевого (руського) населення, їх етнічної належності. Водночас соціально-політичне безправ'я, низький рівень освіченості духовенства та їх вірників ставали причинами посилення впливів римо-католицької та протестантських церков, переходу до католицизму чи протестантизму.

Використана література:

1. Ангелов Д. *Образование на българската народност* / Д. Ангелов. – София : Наука и изкуство, 1971. – 400 с.
2. Власов В. Г. Кирилл и Мефодий / В. Г. Власов // *Культура и религия*. – 1992. – № 3. – С. 3–55.
3. Гнатюк В. Чи закарпатські українці автохтони? / В. Гнатюк // *Літературно-науковий вісник*. – Львів, 1922. – Т. LXXXVI. – Кн. III. – С. 269–276.
4. Грушевський М. С. *Історія України-Руси* : в 11 т. / М. С. Грушевський. – Київ : Наук. думка. – 1991. – Т. 1 : До початку XI віка. – LXXXVI, 648 с.
5. Дацьків І. Є. Історичні та соціально-культурні передумови формування професійної освіти у Закарпатті // *Науковий вісник УжНУ. Серія Педагогіка. Соціальна робота*. – 2014. – Вип. 33. – С. 54–57.
6. Дулішкович І. *Історическія черты Угро-Русскихъ*. – Т. 1. – Унгварь : Печатня Карла Іегера и Адальберта Ю. Рейпайя, 1874. – 135 с.
7. Котигорошко В. Г. *Верхне Потисся в давнину. 1 000 000 років тому – X сторіччя н. е.* / В. Г. Котигорошко. – Ужгород : Карпати, 2008. – 432 с.
8. Лучкай М. *Історія Карпатських русинів* : у 6 т. / Дешифрування рукопису, переклад українською мовою та покажчики Ю. М. Сака; Редкол. : [Й. О. Баглай, М. М. Вегеш, Д. Д. Данилюк, М. В. Орос, І. М. Сенько]. – Ужгород : Закарпаття, 1999. – Т. 2. – 388 с.
9. Мигович І. *Релігія і церкви в нашому краї* / І. Мигович. – Ужгород, 1993. – 110 с.; Мицюк О. *Нариси соціально-господарської, Обличчя Закарпаття : краєзнавча інформація* / [Д. Данилюк, Ф. Шандор, С. Федака, І. Ліхтей]. – Ужгород, 2001. – 76 с.
10. Мицюк О. *Нариси соціально-господарської історії Підкарпатської Русі* / О. Мицюк. – Прага, 1936. – Т. 1. – 236 с.
11. Пекар А., ЧСВВ. *Нариси історії Церкви Закарпаття* / А. Пекар, ЧСВВ. – Том I: Єпархічне оформлення. – Рим – Львів : Видавництво Отців Василіан «Місіонер», 1997. – 232 с.
12. Пеняк С. *Ранньослов'янське і давньоруське населення Закарпаття VI–XIII ст.* / С. Пеняк. – Київ : Наук. думка, 1980. – 311 с.
13. Тиводар М. П. *Етнокультурні процеси та особливості етнічної історії. Закарпаття в I тисячолітті нашої ери* / М. П. Тиводар // *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Історія*. – Ужгород, 2003. – Вип. 9. – С. 13–25.
14. Ферков О. В. *Витоки вищої освіти на Закарпатті* / О. В. Ферков // *Тисячоліття – Millennium*. – 2014. – Вип. 1. – С. 104–116.

References:

1. Anhelov D. (1971) *Obrazuvane na bolharskata narodnost* [Educatoin in the Bulgarian people] / Sofyia : Nauka y yzkustvo. – 400 s. [in Bulgarian]
2. Vlasov V. H. (1992) *Kyryll y Mefodyi* [Cyril and Methodius] / *Kultura y relyhiya*. № 3. – ss. 3–55.[in Ukrainian]
3. Hnatiuk V. (1992) *Chy zakarpatski ukrainski avtokhony?* [Are Transcarpathian Ukrainians autochthonous?]/ *Literaturno-naukovy visnyk*. – Lviv. – T. LXXXVI. – Kn. III. – 269 – 276 ss. [in Ukrainian]
4. Hrushevskiy M. S. (1991) *Istoriia Ukrainy-Rusy* [History of Ukraine-Rus] : v 11 t., 12 kn. / Kyiv : Nauk. dumka. – T. 1 : Do pochatku XI vika. – LXXXVI, 648 s. [in Ukrainian]
5. Datskiv I. Ie. (2014) *Istorychni ta sotsialno-kulturni peredumovy formuvannia profesiinoi osvity u Zakarpatti* [Historical and socio-cultural preconditions of the formation of professional education in Transcarpathia] // *Naukovyi visnyk UzhNU. Seriiia Pedahohika*. – Vyp. 33. – 54–57 ss. [in Ukrainian]
6. Dulishkovych Y. (1874) *Ystoricheskiie cherty Uhro-Russkykh* [Historical features of the Ugro-Rus] – T. 1. – Unhvar: Pechatnia Karla Iehera y Adalberta Yu. Reipaiia. – s. 135. [in Ukrainian]
7. Kotyhoroshko V. H. (2008) *Verkhne Potyssia v davnynu. 1 000 000 rokiv tomu – X storichehia n. e.* [Upper Potyssa in ancient times. 1 000 000 years ago – X century AD] / *Uzhhorod : Karpaty*. – 432 s. [in Ukrainian]
8. Luchkai M. (1999) *Istoriia Karpatskykh rusyniv* [History of the Carpathian Rusyns]: U 6 t. – T. 2. – Uzhhorod : Zakarpattia. – 388 s.[in Ukrainian]

9. Myhovyeh I. (1993) Relihiia i tserkvy v nashomu kraї [Religion and churches in our region] / Uzhhorod. –110 s. [in Ukrainian]
10. Mytsiuk O. (1936) Narysy sotsialno-hospodarskoi istorii Pidkarpatskoi Rusy [Essays on socio-economic history of Subcarpathian Rus] / Praha. – T. 1. – 236 s. [in Czech]
11. Pekar A. (1997) Narysy istorii Tserkvy Zakarpattia [Essays on the history of the Transcarpathian Church] – T. I – Rym – Lviv : Vydavnytstvo Ottisy Vasylia «Misioner». – 232 s. [in Ukrainian]
12. Peniak S. (1980) Rannoslavianse i davnoruske naselennia Zakarpattia VI – XIII st. [Early Slavic and Old Russian population of Transcarpathia VI – XIII centuries.] – Kyiv : Nauk. Dumka. – 311 s. [in Ukrainian]
13. Tyvodar M. P. (2003) Etnokulturni protsesy ta osoblyvosti etnichnoi istorii. Zakarpattia v I tysiacholitti nashoi ery [Ethno-cultural processes and features of ethnic history. Transcarpathia in the first millennium AD] // Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. – Serii: Istoriia. – Uzhhorod. – Vyp. 9. – 13–25 ss. [in Ukrainian]
14. Ferkov O. V. (2014) Vytoky vyshchoi osvity na Zakarpatti [The Origins of Higher Education in Transcarpathia] / Tysiacholittia – Millennia. – Vyp. 1. –104–116 ss. [in Ukrainian]

Розлуцкая Г. Н. Общественно-политические и культурно-образовательные предпосылки институционального оформления Греко-Католической Церкви как выразителя этнической самоидентификации украинцев на Закарпатье

В статье отображены общественно-политические и культурно-образовательные условия формирования национального самосознания украинцев Закарпатья. Произведен анализ внешних и внутренних обстоятельств утверждения Греко-Католической Церкви на Закарпатье и ее институционального оформления в Мукачевскую греко-католическую епархию. Доказано, что канонизация Мукачевской епархии сыграла важную роль в пробуждении национального сознания украинцев. Со второй половины XVIII ст. Греко-Католическая Церковь на Закарпатье стала действенным инструментом самоидентификации местного населения посредством сохранения церковнославянского языка в богослужениях, отстаивании их прав в венгероязычной среде, изучении истории, культуры, фольклора закарпатского народа. Выявлены особенности этноконсолидирующей деятельности Греко-Католической Церкви в условиях этнического, культурного, политического разнообразия украинского приграничья и отдаленности закарпатских территорий от основных центров национального развития украинцев.

Ключевые слова: национальное самосознание, украинцы, культура, образование, Греко-Католическая Церковь, Закарпатье.

Rozlutska G. M. Socio-political, cultural and educational preconditions for the formation of the national consciousness of the Ukrainians in the context of the formation of the Greek Catholic Church in Transcarpathia

The article highlights socio-political, cultural and educational preconditions for the formation of national consciousness of Ukrainians in Transcarpathia. The external and internal circumstances of the establishment of the Greek Catholic Church in Transcarpathia and its institutional design in the Mukachevo Greek Catholic Diocese have been analyzed. It has been proved that the canonization of the Mukachevo diocese played an important role in awakening the national consciousness of Ukrainians. From the second half of the XVIII century the Greek Catholic Church in Transcarpathia became an effective tool for self-identification of the local population by preserving the Church Slavonic language in worship, protecting their rights in the Hungarian-speaking environment, studying the history, culture, and folklore of the Transcarpathian people. The peculiarities of the activities of the Greek Catholic Church in the conditions of the ethnic, cultural, political diversity of the Ukrainian borderland and the remoteness of the Transcarpathian territories from the main centers of national development of Ukrainians are found.

Key words: national consciousness, Ukrainians, education, Greek Catholic Church, Transcarpathia.

УДК 378.147: 378(410)

Рокосовик Н. В.

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ У ВІДКРИТОМУ МІЖНАРОДНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ «УКРАЇНА»

Стан розвитку дистанційної освіти в Україні сьогодні не відповідає вимогам інформаційного суспільства, що прагне інтегруватися у європейську і світову спільноту. Стаття розглядає дистанційне навчання у вищій школі, зокрема використання дистанційних технологій і їх елементів у Відкритому міжнародному університеті розвитку людини «Україна». Технології дистанційного навчання складаються з педагогічних та інформаційних технологій дистанційного навчання. У Відкритому міжнародному університеті розвитку людини «Україна» забезпечення високої якості навчання з використанням дистанційних технологій досягається за рахунок високого професійного рівня викладацького складу університету, застосування новітніх технологій навчання, сучасного технічного та програмного забезпечення, ефективного організації навчального процесу.

Ключові слова: університет, навчання, дистанційне навчання, дистанційні технології, студенти, організація дистанційного навчання, система (MOODLE), технологічне та програмне забезпечення.

Дистанційне навчання називають формою навчання ХХІ ст. Дистанційне навчання акумулює в собі найкращі риси традиційних форм навчання – очної, заочної, екстернату, добре з ними інтегрується. Це – нова статистична, інтегральна, гуманістична форма навчання, яка впроваджується завдяки закономірному й

об'єктивному процесу інформатизації, характерної для всього світового товариства. Увагу до дистанційного навчання спостерігаємо в світовому та вітчизняному масштабі, де вже накопичено неабиякий досвід. Стає очевидною тенденція в перспективі, коли всі відомі форми навчання об'єднуються в єдину форму з перевагою характеристик сучасного дистанційного навчання.

Актуальність дослідження полягає в аналізі й узагальненні здобутків вітчизняного досвіду з питання організації дистанційного навчання у вищій школі в Україні, зокрема у Відкритому міжнародному університеті розвитку людини «Україна».

Особливий інтерес у процесі аналізу дистанційного навчання становлять праці як вітчизняних, так і зарубіжних учених, присвячені змісту, розвитку й організаційним засадам дистанційного навчання (С. Авдошин, К. Корсак, В. Кухаренко, Е. Полат, П. Таланчук, А. Хуторський, Дж. Андерсен, Ст. Віллер, Т. Едвард); використання інформаційних технологій у педагогічній практиці (Н. Корсунська; Ю. Пасічник, Т. Смовженко, П. Стефаненко, В. Торощов), використанню Інтернету в сучасному суспільстві, психолого-педагогічні аспекти і технології створення дистанційного курсу (В. Кухаренко, Т. Олійник, В. Рибалка); організації дистанційного навчання в післядипломній освіті (В. Олійник, В. Гравіт).

Мета статті – проаналізувати сучасний стан організації навчального процесу у вищій школі за дистанційною формою навчання, зокрема у Відкритому міжнародному університеті розвитку людини «Україна».

«Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.» бере до уваги той факт, що, з огляду на суттєву трансформацію в усіх суспільних сферах життя, історичні виклики ХХІ ст., для розбудови вітчизняної системи освіти затребуваною є критична рефлексія досягнень, концентрація ресурсів для подолання нагальних проблем, що сповільнюють поступ, спрямований на виформування нової якості освіти, адекватної до сучасного історичного періоду.

Із-поміж актуальних проблем названі такі:

1) брак узгодженості освітніх послуг із запитами суспільства загалом, окремих осіб, ринку праці; недостатня сфокусованість структурно-змістової природи професійно-технічної, вищої, післядипломної освіти на ринкові реалії, виклики економічної сфери; аргументована ринком необхідність опанування випускником не тільки всебічних теоретичних відомостей, а й уміння практично послуговуватися ними для розв'язання нестандартних, мобільних життєвих ситуацій, що ознаменовує перехід від суспільства знань до спільноти життєво компетентних осіб;

2) обмежений доступ окремих груп населення до здобуття якісної освіти (діти із сільської місцевості, особи, які мають особливі освітні потреби, обдаровані школярі, діти мігрантів); потенційне розв'язання проблеми пов'язане з організацією якісного дистанційного навчання;

3) уповільнена інформатизація освіти, брак застосування в навчально-виховному процесі модерного інформаційно-комунікаційного інструментарію;

4) неналежний рівень розроблення дієвої й результативної системи працевлаштування випускників вищих навчальних закладів, їх фахового супроводу (варта уваги британська практика комунікації між освітянами та потенційними майбутніми роботодавцями, реалізації виробничих замовлень на підготовку та покращення кваліфікаційної компетентності штатних фахівців);

5) недосконалий соціально-юридичний захист суб'єктів освітньо-виховного процесу, недостатність соціально-економічної стимуляції педагогічних і науково-педагогічних фахівців, їх мотивування до провадження інноваційної діяльності; невисока зарплатня; нехтування професійними ризиками;

6) регресивний характер фінансово-економічних, матеріально-технічних, навчально-методичних та інформаційних ресурсів, необхідних для нормального функціонування освітніх установ; брак чинників, що мотивують суспільство, зокрема бізнесові структури, інвестувати освіту [7].

В Україні дистанційна форма освіти запроваджується з 2000 р., Дистанційна освіта в Україні регулюється концепцією розвитку дистанційної освіти в Україні і Положенням про дистанційну освіту МОН України [6; 8].

Дистанційна освіта – це форма навчання, рівноцінна очній, вечірній, заочній та екстернату, що реалізується за технологіями дистанційного навчання. Технології дистанційного навчання складаються з педагогічних та інформаційних технологій дистанційного навчання [6]. Дистанційне навчання – це навчання без кордонів, відкрите і доступне для всіх, незалежно від того місця, де людина живе, навчання, а не самоосвіта [5, с. 71].

Весь процес у межах дистанційної освіти здійснюється за допомогою Інтернету, а також із використанням інших видів комунікаційних засобів.

Згідно із Законом України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 рр.», однією з основних стратегічних цілей розвитку інформаційного суспільства в Україні було затверджено розвиток національної інформаційної інфраструктури та її інтеграція зі світовою інфраструктурою. Однією з головних умов успішної реалізації Основних засад розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 рр. було забезпечення навчання, виховання, професійної підготовки людини для роботи в інформаційному суспільстві. Для цього також були створені системи дистанційного навчання та забезпечені на їх основі ефективно впровадження і використання інформаційно-комунікаційних технологій на всіх освітніх рівнях усіх форм навчання.

В Україні дистанційне навчання реалізують такі навчальні заклади й установи: Міжнародний університет фінансів; Український центр дистанційного навчання при національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут»; Міжнародний центр дистанційної освіти Академії державного управління при Президенті України; Київський інститут інвестиційного менеджменту; Львівський інститут менеджменту; Міжнародний центр дистанційних технологій навчання при Міжнародному центрі інформаційних технологій і систем ЮНЕСКО Київського національного університету будівництва й архітектури; Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», Міжнародний університет розвитку людини «Україна» та інші [1; 2; 4].

Стан розвитку дистанційної освіти в Україні сьогодні не відповідає вимогам інформаційного суспільства, що прагне інтегруватися у європейську і світову спільноту. По-перше, Україна відстає від розвинутих країн у застосуванні технологій дистанційного навчання у процесі підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців різних галузей і рівнів. По-друге, має місце суттєве відставання телекомунікаційних мереж передачі даних, які відзначаються недостатньою пропускну здатністю, надійністю зв'язку та його низькою якістю. По-третє, в Україні відсутня нормативно-правова база, яка б регламентувала і забезпечувала діяльність навчальних закладів у напрямку впровадження дистанційної освіти як рівноцінної форми навчання з очною, заочною та екстернатом.

Незважаючи на зазначені проблеми, кількість студентів і слухачів, що здатні і бажають навчатися за дистанційними технологіями, вже зараз досить велика і зростає дуже швидко.

Формування системи дистанційної освіти повинно базуватися на системному підході та програмно-цільовому методі, що реалізуються шляхом виконання Програми створення системи дистанційної освіти в Україні [11, с. 47].

З метою поступового, продуманого, чітко спланованого переходу, який не спровокує небажаних результатів, можна запровадити комбіновані варіанти використання дистанційного навчання у вищій школі, які впроваджуються тим чи іншим вищим навчальним закладом України:

- 1) очне навчання + елементи дистанційного навчання;
- 2) дистанційне навчання + елементи очного навчання (оглядові лекції, короткострокові курси);
- 3) дистанційне навчання + портфоліо (використання матеріалів, які передаються студентам попередньо);
- 4) дистанційне навчання (мережева модель);
- 5) дистанційне навчання на основі відео та супутникового зв'язку (відеоконференції, вебінари тощо) [1].

Кожен такий варіант надає можливість запобігати негативним наслідкам у разі зміни форми навчання, а також уникнути багатьох технічних проблем під час створення дистанційних курсів.

Переваги дистанційної форми перед очною формою навчання: оперативні (подолання бар'єрів у просторі та часі, швидкість отримання нової інформації, швидкий зворотний зв'язок); інформаційні (доступність освітніх масивів, можливість постачання інформації споживачу за допомогою інтерактивних каналів, розрахунків розсилання та ін.); комунікаційні (збільшення кількості учасників, зняття територіальних обмежень тощо); педагогічні (більша мотивованість, інтерактивність, індивідуалізація, технологічність); психологічні (більш комфортні емоційно-психологічні умови самовираження особистості, зняття психологічних бар'єрів і проблем, усунення погіршностей усного спілкування); економічні (зниження загальних витрат на навчання); ергономічні (можливість вибору місця, часу, темпу навчання та ін.) [9; 10].

Серед недоліків варто виділити психологічну і «комп'ютерну» невідповідність викладачів. Інша проблема – значні грошові витрати для університету, адже потрібно оновлювати матеріальну базу, комп'ютерну техніку, виділяти приміщення, забезпечувати доступ до Інтернету викладачам та ін. До того ж, в Україні й досі не існує чітких технологічних можливостей аутентифікації студентів. Низку тестів і завдань для самоконтролю вони виконують дистанційно, але підсумкові іспити їм доводиться складати «очно». Взагалі для навчання «на відстані» потрібно мати сильну мотивацію й самоорганізацію, бо, як було сказано, дистанційне навчання – це, передусім, самоосвіта, тобто здатність студента працювати самостійно. Для когось це є перевагою, а для когось, навпаки, недоліком, – все залежить від людини та її характеру [9; 10].

Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» став одним із перших у нашій державі, що взяв на себе місію впровадження дистанційного навчання в регіонах України. Більше 10 тисяч випускників Університету «Україна», в рамках експерименту, навчалися дистанційно.

Забезпечення високої якості навчання з використанням дистанційних технологій досягається за рахунок: високого професійного рівня викладацького складу університету; застосування новітніх технологій навчання; сучасного технічного та програмного забезпечення; ефективної організації навчального процесу [2].

Для проведення лекційних і практичних занять у режимі online використовуються сучасний комп'ютерний центр та аудіовідеостудія «ТАЛАН-Студіо». Використання цієї системи забезпечується локальною мережею Університету. Портал дистанційного навчання доступний для користувачів 24 години на добу з будь-якої точки світу.

В Університеті система дистанційного навчання передбачає кілька категорій слухачів: студенти Університету «Україна», слухачі окремих навчальних курсів із підвищення кваліфікації, учні старших класів, що готуються до вступу у вищі навчальні заклади (абітурієнти), особи, які бажають отримати освіту, незалежно від віку та місця проживання, вільні слухачі.

Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» – це потужний сучасний навчальний заклад, який має філії у більшості областей України. Студентам університету, які обирають для себе дистанційне навчання, але не мають комп'ютера або доступу до мережі Інтернет, надається можливість скористатися технічними засобами регіональних дистанційних центрів, найближчих до місця проживання чи роботи [2].

Учасники навчального процесу з використанням дистанційних технологій в університеті «Україна» мають безліч можливостей і пріоритетів, серед яких: індивідуальний навчальний план і графік навчання; власний online консультант; найкращі світові методики викладання та навчання; об'єктивність оцінювання знань; кожен студент має: доступ до електронних навчальних курсів європейського рівня, відеолекцій і відеоконференцій, інтерактивної навчальної карти; можливість навчання на двох спеціальностях паралельно або за програмою спільного навчання й отримання диплому європейського зразка польського, німецького університетів тощо.

Дистанційне навчання впроваджується із використанням платформи дистанційного навчання Moodle (модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище), де розміщено понад 1 500 дистанційних курсів [3]. Типовий дистанційний курс містить: методичні рекомендації щодо вивчення курсу, теоретичний матеріал, практикум для відпрацювання умінь і навичок застосування теоретичних знань, довідковий матеріал, необхідні посилання, ключові слова, тезаурус або глосарій, систему діагностики та контролю знань. Платформа дистанційного навчання Moodle відповідає особливій філософії навчання, яку коротко називають «педагогікою соціального конструкціонізму» (social constructionist pedagogy). Суть її полягає у тому, що викладач перестає бути просто «джерелом знань» і перетворюється на режисера навчального процесу, орієнтуючись на індивідуальні потреби особистості, одночасно з цим направляючи дискусії і діяльність студентів на досягнення загальних навчальних цілей.

Студенти працюють у віртуальному навчальному середовищі Moodle легко і просто, оскільки під час проєктування Moodle особлива увага приділялася таким принципам: просування педагогіки соціального конструкціонізму (співпраця, активне навчання, критична рефлексія і т. д.), підтримка різних підходів до навчання: дистанційне, змішане, очне, простий, інтуїтивно зрозумілий, ефективний, крос-платформенний інтерфейс у вікні браузера, сумісність із більшістю баз даних, які широко використовуються [2].

Навчальний процес із використанням дистанційних технологій здійснюється за затвердженими навчальними планами. Термін встановлюється залежно від індивідуальної підготовки слухача (студента). План є необхідною умовою досягнення мети дистанційного навчання та визначає перелік і обсяг навчального матеріалу. Зміст плану розробляється відповідно до освітньо-кваліфікаційних характеристик. Навчальні плани формуються за модульною структурою. Зміст навчального матеріалу поділяється на навчальні модулі як логічно завершені одиниці навчальної інформації. Підготовка фахівців за дистанційною формою навчання здійснюється у три етапи:

- I етап (очний/дистанційний) – настановча сесія;
- II етап (дистанційний) – керована самостійна робота;
- III етап (очний) – заключна сесія.

Основні види навчальних занять за дистанційною формою навчання: лекції, лабораторні, практичні, семінарські, індивідуальні заняття, консультації, конференції, дискусія в мережі, самопідготовка, вивчення теоретичного матеріалу.

Самостійна робота слухача (студента) є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом і складає більшу частину загального обсягу його навчального часу, відведеного для вивчення конкретного дистанційного курсу. Основою більшості дистанційних курсів є текстові матеріали, однак крім них студенту пропонуються інтерактивні матеріали, а формування основного матеріалу із великою кількістю гіперпосилань роблять навчальний процес більш активним [3].

Контроль якості знань, умінь і навичок слухачів та студентів дистанційної форми навчання забезпечується шляхом проведення контрольних заходів, що реалізуються в очному та дистанційному режимах. Контрольні заходи включають вхідний, поточний і підсумковий контроль.

Відсутність особистісного спілкування між викладачем і студентом зараз не є проблемою, оскільки існує безліч технологій та програм, які компенсують цей процес (електронна пошта, соціальні мережі, Skype тощо).

Дистанційна форма навчання і надалі «набиратиме оберті», адже багато країн ставляться до дистанційного навчання як до основного напрямку розвитку освіти [14, с. 27].

Студенти працюють за індивідуальним навчальним планом та графіком, самостійно формуючи інтенсивність і термін навчання (від 1 року до 3). Кожен студент має власного online консультанта. Використано найкращі світові методики викладання та навчання. Студентам гарантують об'єктивність оцінювання знань.

У будь-який зручний час, у будь-якому місці студенти мають доступ до: 2 500 електронних навчальних курсів європейського рівня; електронних бібліотечних ресурсів; відеолекцій і відеоконференцій; інтерактивної навчальної карти.

Студенти навчаються: українською, англійською чи російською мовами; на двох спеціальностях одночасно; за міжнародними програмами з отриманням диплому європейського зразка університетів Польщі, Литви, Словаччини, Німеччини та інших країн [8].

Наразі у Відкритому міжнародному університеті розвитку людини «Україна» за дистанційними технологіями або їх елементами навчається більшість студентів.

Висновки. Таким чином, апробація, експертиза, навчання за дистанційними технологіями та за елементами дистанційних технологій відіграє вагомую роль у процесі дистанційної освіти вищої школи України загалом і є рушійною силою навчального процесу на тлі євроінтеграційних процесів.

Світова та вітчизняна практика показує, що організація дистанційного навчання, його дидактичне забезпечення творчими колективами спеціалістів є недешевою справою на етапі становлення, але найбільш раціональним методом організації процесу навчання у вищій школі, навіть якщо це буде використання окремих елементів, технологій, як у Відкритому міжнародному університеті розвитку людини «Україна».

Використана література:

1. Василевич Ю. В. Дистанційна освіта студентів-юристів. Сучасний стан, проблеми, перспективи / Ю. В. Василевич, О. В. Каліцева // П'ята міжнародна інтернет-конференція «Спецпроект: аналіз наукових досліджень» (17–18 червня 2010 р.). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.confcontact.com/2010spec_tezi/pe.
2. Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.vmurol.com.ua/img/toptext.png>.
3. Дистанційне навчання у Відкритому міжнародному університеті розвитку людини «Україна» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ab.uu.edu.ua/distance-learning-in-University-Ukraine>.
4. Звіт про науково-дослідну роботу, світовий рівень дистанційної освіти, методи дистанційного навчання та сучасні інформаційні технології. – Київ : Університет «Україна», 2000. – С. 80.
5. Коваль М. Впровадження комбінованого і дистанційного навчання у Львівському інституті пожежної безпеки сучасний станперспективи Львівський інституту пожежної безпеки / М. Коваль, Б. Шуневич. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ubgd.lviv.ua/UA/zaochka/LabSITE/statti/YaltaVIRT2006>.
6. Козубовська І. В. Дистанційне навчання в системі освіти / [І. В. Козубовська, В. В. Сагарда, О. П. Пічкарь]. – Ужгород : УжНУ, 2001. – 290 с.
7. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (затверджено Постановою МОН України В. Г. Кремен 20 грудня 2000 р.).
8. Національна стратегія розвитку освіти 2012–2021 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05_4455.pdf.
9. Організація навчального процесу [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ab.uu.edu.ua/organizaciya-navchalnogo-procesu>.
10. Положення про дистанційне навчання від 23 вересня 2003 р. № 1494 (1494-2003-п).
11. Степаненко С. Про трансформацію системи заочної освіти в умовах інтеграції в Європейський освітній простір / С. Степаненко // Вища школа. – № 2. – 2007. – С. 31–37.
12. Стрельников В. Ю. Технології дистанційного навчання у вищій школі / В. Ю. Стрельников // Нові технології навчання: наук.-метод. збірн. – Київ : Наук.-метод. Центр вищої освіти, 2004. – Вип. 36. – С. 41–51.
13. Створення дидактичних матеріалів з дистанційної форми навчання: Інформаційно-методичний довідник / [П. М. Таланчук, А. Г. Шевцов, В. Т. Бажан, В. Н. Гемба]. – Київ : Університет «Україна», 2001. – С. 48.
14. Шуневич Б. І. Розвиток основних компонентів для організації дистанційного навчання в Україні / Б. І. Шуневич // Проблеми освіти: наук.-метод. збірн. – Київ : Наук.-метод. Центр вищої освіти, 2003. – Вип. 33. – С. 45–56.

References:

1. Vasylevych Yu. V. Dystantsiyna osvita studentiv-yurystiv. Suchasnyy stan, problemy, perspektyvy / Yu. V. Vasylevych, O. V. Kalitseva // Pyata mizhnarodna internet-konferentsiya "Spetsproekt: analiz naukovykh doslidzhen" (17–18 chervnya 2010 r.). – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : http://www.confcontact.com/2010spec_tezi/pe.
2. Vidkrytyy mizhnarodnyy universytet rozvytku lyudyny "Ukrayina". – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.vmurol.com.ua/img/toptext.png>.
3. Dystantsiynе navchannya u Vidkrytomu mizhnarodnomu universyteti rozvytku lyudyny "Ukrayina" [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://ab.uu.edu.ua/distance-learning-in-University-Ukraine>.
4. Zvit pro naukovo-doslidnu robotu, svitovyy riven dystantsiynoyi osvity, metody dystantsiynoho navchannya ta suchasni informatsiyni tekhnolohiyi. – Kyiv : Universytet "Ukrayina", 2000. – S. 80.
5. Koval M., Shunevych B. Vprovadzheniya kombinovanoho i dystantsiynoho navchannya u Lvivskomu instytuti pozhezhnoyi bezpeky suchasnyy stanperspektyvy Lvivskyy instytutu pozhezhnoyi bezpeky / M. Koval, B. Shunevych. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://ubgd.lviv.ua/UA/zaochka/LabSITE/statti/YaltaVIRT2006>.
6. Kozubovska I. V. Dystantsiynе navchannya v systemi osvity / [I. V. Kozubovska, V. V. Saharda, O. P. Pichkar]. – Uzhhorod : UzhNU, 2001. – 290 s.
7. Kontseptsiya rozvytku dystantsiynoyi osvity v Ukrayini (zatverdzheno Postanovoyu MON Ukrayiny V. H. Kremen 20 hrudnya 2000 r.).
8. Natsionalna stratehiya rozvytku osvity 2012–2021 [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05_4455.pdf.
9. Orhanizatsiya navchalnoho protsesu [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://ab.uu.edu.ua/organizaciya-navchalnogo-procesu>.
10. Polozhennya pro dystantsiynе navchannya vid 23 veresnya 2003 r. № 1494 (1494-2003-p).
11. Stepanenko S. Pro transformatsiyu systemy zaochnoyi osvity v umovakh intehratsiyi v Yevropeyskyy osvityniy prostir / S. Stepanenko // Vyscha shkola. – № 2. – 2007. – S. 31–37.
12. Strelnikov V. Yu. Tekhnolohiyi dystantsiynoho navchannya u vyshchii shkoli / V. Yu. Strelnikov // Novi tekhnolohiyi navchannya: nauk.-metod. zbirn. – Kyiv : Nauk.-metod. Tsentr vyshchoyi osvity, 2004. – Vyp. 36. – S. 41–51.

13. Stvorenyya dydaktychnykh materialiv z dystantsiynoyi formy navchannya: Informatsiyno-metodychnyy dovidnyk / [P. M. Talanchuk, A. H. Shevtsov, V. T. Bazhan, V. N. Hembra]. – Kyiv : Universytet «Ukrayina», 2001. – S. 48.
14. Shunevych B. I. Rozvytok osnovnykh komponentiv dlya orhanizatsiyi dystantsiynoho navchannya v Ukrayini / B. I. Shunevych // Problemy osvity: nauk.-metod. zbirn. – Kyiv : Nauk.-metod. Tsentr vyshchoyi osvity, 2003. – Vyp. 33. – S. 45–56.

Рокосовик Н. В. Дистанционное обучение в Открытом международном университете развития человека «Украина»

Состояние развития дистанционного образования в Украине на сегодняшний день не соответствует требованиям информационного общества, которое стремится интегрироваться в европейское и мировое сообщество. Статья рассматривает дистанционное обучение в высшей школе, в частности использование дистанционных технологий и их элементов в Открытом международном университете развития человека «Украина». Технологии дистанционного обучения состоят из педагогических и информационных технологий дистанционного обучения. В Открытом международном университете развития человека «Украина» обеспечение высокого качества обучения с использованием дистанционных технологий достигается за счет высокого профессионального уровня преподавательского состава университета, применения новейших технологий обучения, современного технического и программного обеспечения, эффективной организации учебного процесса.

Ключевые слова: университет, обучение, дистанционное обучение, дистанционные технологии, студенты, организация дистанционного обучения, система (MOODLE), технологическое и программное обеспечение.

Rokosovyk N. V. Distance learning at the Open International University of Human Development “Ukraine”

Distance education development condition in Ukraine nowadays doesn't fulfill the demands of information society that aims the European and world community integration. The article deals with distance learning in higher school, in particular the usage of distance technologies and their elements in the Open international university of human development “Ukraine”. The technologies of distance learning consist of pedagogical and information technologies of distance learning. In Open international university of human development “Ukraine” the providing of high quality education with distance technologies use is achieved with the help of the university teaching staff, high professional level, modern teaching technologies application, up to-day technical and programmed application, effective studying process organization.

Key words: university, teaching, distance learning, distance technologies, students, organization of distance education, MOODLE system, technical and programmed application.

УДК 373.3.091.33:51-028.22

Романюк А. А.

ЗАСОБИ НАОЧНОСТІ В СИСТЕМІ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Початкова школа є фундаментом для формування інтелектуальних і загальнонавчальних навичок дитини, формування пізнавальної активності, розвитку самостійності. Саме початкова школа впливає на весь подальший характер взаємовідносин школяра з навчальним середовищем та суспільством. В освітньому процесі початкової школи важливо розвивати у школярів інтерес до навчання, спиратися на чуттєве сприйняття навчальної інформації, включати всі органи чуття у процесі сприйняття навколишнього світу. Це досягається шляхом використання наочних засобів на всіх етапах навчання. Сучасний вчитель початкових класів повинен чітко розуміти зміст поняття «наочність», «засоби наочності», знати і застосовувати у своїй педагогічній діяльності різні види наочності залежно від навчальної мети, обрати найефективніші, уміти поєднувати різні засоби навчання.

Ключові слова: засоби навчання, наочність, засоби наочності, математика в початковій школі, дидактична система.

Процес навчання здійснюється на основі взаємодії учителя й учня. Простором, в якому відбувається ця взаємодія, є дидактична система – взаємоз'язана сукупність елементів, якими є: цілі навчання, зміст, методи, засоби й організаційні форми навчання [4, с. 218].

Засоби навчання є елементом дидактичної системи, який відповідає на запитання «Чим, за допомогою чого вчити», допомагає учителеві виділити і пред'явити учням для засвоєння предмет вивчення. Засоби навчання дають можливість описати об'єкт вивчення або одержати його замітник (модель), виділити предмет вивчення і пред'явити його для засвоєння. Такими засобами є навчальна книга (підручник, навчальний посібник), слово вчителя, засоби наочності, технічні засоби навчання, комп'ютер, роздатковий матеріал [4, с. 355]. Засоби навчання мають повністю забезпечувати процес досягнення мети навчання, бути зручною формою вираження її суті і пред'явлення її учням, відповідати психологічним закономірностям засвоєння матеріалу, а також забезпечувати рух думки від простого до складного [5, с. 95].

Різноманітні системи освіти, концепції та парадигми навчання, вчителів та учнів, поєднує визнання й розуміння необхідності ефективного використання різних форм і засобів наочності в педагогічному процесі. Однак дотепер відсутнє єдине трактування засобів наочності в навчанні, яке повною мірою використовувало б сучасні досягнення психолого-педагогічної науки. У науково-педагогічній літературі зустрічаємо терміни «наочність», «наочні засоби», «наочні посібники», «засоби наочності», «наочний матеріал», «дидактичний матеріал», «наочні навчальні посібники».

Згідно із Тлумачним словником [10, с. 13], «наочним» є те, що «можна безпосередньо споглядати і розуміти», що є доступним і переконливим для спостереження і розуміння, базується на демонстрації предметів або їх моделей, «засіб – те, що служить знаряддям у якій-небудь дії, справі; механізми, пристрої і т. ін., необхідні для здійснення чого-небудь, для якоїсь діяльності». Таким чином, наочні засоби – це знаряддя, механізми, пристрої і т. ін., які можна безпосередньо спостерігати (бачити), необхідні для здійснення навчальної діяльності.

В українському педагогічному словнику [11, с. 224] знаходимо: «наочні навчальні посібники – засоби наочності в навчанні; площинні й об'ємні зображення предметів і явищ реального світу або природні об'єкти в їхньому звичайному чи препарованому вигляді. Основними типами наочних навчальних посібників є картини, таблиці, дидактичний матеріал, карти, схеми, діаграми, альбоми, макети, моделі, гербарії, колекції тощо».

Г. П. Бевз [1] зазначає, що наочними посібниками називають усі предмети (речі, моделі, малюнки, схеми), які показують учням у процесі навчання, щоб вони краще засвоїли програмний матеріал. Як наочні посібники в процесі навчання найчастіше використовують: 1) реальні предмети, що зустрічаються в природі, побуті, техніці; 2) спеціальні моделі, картини; 3) схематичні рисунки, графіки, діаграми тощо.

У «Педагогіці» за редакцією Л. Р. Болотної [7, с. 60] зазначено, що будь-який наочний посібник – це модель реальних процесів або видозмінений предмет, або видозмінені умови його буття, або і те, й інше. Суттєвими ознаками поняття «наочні посібники» є те, що: а) вони наближають процес пізнання до відображення реальних предметів у природних або суспільних умовах існування; б) на основі відчуттів і сприймання формують чуттєвий образ, уявлення, з яких роблять висновки.

У статті [2, с. 30] зазначається, що для формування наочних образів на уроках використовується різноманітне образне навчальне обладнання, яке називають засобами наочності. Будь-які, навіть натуральні предмети за умови використання їх на уроці неминуче виступають як навчальні моделі.

О. І. Ярмолович, говорячи про посібники з погляду у наочності, вказує: «Під натуральними наочними посібниками розуміються реальні об'єкти, які вивчаються та використовуються в процесі навчання; образотворчі наочні посібники поділяються на площинні (плакати, малюнки, схеми, графіки, таблиці, фотографії, ілюстрації у книгах) і об'ємні (макети, моделі); до комбінованих наочних посібників належать динамічні плакати, тематичні щити та ін.» [12, с. 15].

Поняття «засіб наочності» дуже близьке за змістом до поняття «наочний посібник», але значно ширше за об'ємом. Так, наприклад, телепередача, малюнок на дошці, малюнки в підручнику належать до засобів наочності, але не є наочними посібниками. До наочних посібників належать конкретні об'єкти, які використовує вчитель на уроці. Вони можуть бути у вигляді таблиць із малюнками і схемами, муляжів, аплікацій, діафільмів, роздавального матеріалу, дидактичних карток.

В. В. Павелко [6, с. 38] розглядає наочний матеріал як «моделі, що чуттєво сприймаються і сприяють утворенню відповідного образу в учнів».

Н. Г. Салміна [9, с. 91] дає своє визначення: «під наочністю ми розуміємо подання істотного в плані перцепції. Засоби наочності – це конкретні предмети й знаково-символічні засоби, які використовуються для виділення істотного в плані сприйняття».

Е. М. Кравченя [3, с. 9] пропонує таке визначення: «Наочність – це такий засіб пізнавальних процесів, коли у взаємодії суб'єкта зі знаковими системами в його свідомості генеруються наочні образи, тобто формується зорове уявлення про матеріал, що викладається».

Підсумовуючи вищесказане, засобами наочності вважаємо такі засоби пізнання, які у взаємодії суб'єкта з інформаційними знаковими системами формують у його свідомості компоненти мисленнєвої діяльності у формі наочних образів, розвивають уміння оперувати ними, включають їх у складніші структури мислення, активують мисленнєву діяльність суб'єкта у процесі сприйняття й обробки інформації в процесі пізнання, зокрема в навчальному процесі.

Отже, надалі термін «наочність» розумітимемо як основний дидактичний принцип навчання, а термін «засоби наочності» – як засоби, за допомогою яких цей принцип реалізується в процесі навчання.

На сучасному етапі неоднозначним є питання класифікації засобів наочності. Вивчення педагогічного досвіду другої половини ХХ – початку ХХІ ст. дозволяє стверджувати, що в підручниках і наукових статтях класифікація засобів наочності характеризується різноманітністю та невизначеністю. У багатьох дослідженнях поділ засобів наочності на види здійснювався за однією суттєвою ознакою, яка й виступала основою класифікації. Але, оскільки у кожному випадку ці ознаки різні, це стало причиною великої кількості класифікацій. Кожен вид засобів наочності має реалізовувати певні дидактичні функції таким чином, щоб навчальна інформація, закладена в наочність, була максимально зрозуміла, сприйнята і засвоєна учнями.

Дидактичні функції є зовнішнім проявом властивостей наочності, яка використовується в навчально-виховному процесі для реалізації поставлених цілей. Залежно від дидактичних функцій розрізняють такі види наочності: предметна, модельна, знакова, віртуальна [8, с. 536]. Відповідно до видів наочності можна виділити такі засоби наочності: засоби предметної наочності, засоби модельної наочності, засоби знакової наочності, засоби віртуальної наочності.

Розглянемо засоби навчання, які використовують вчителі початкових класів на уроках математики.

Підручник – це книга, яка містить основи наукових знань із певної навчальної дисципліни, викладені згідно з цілями навчання, визначеними програмою і вимогами дидактики. Підручники математики складають відповідно до навчальної програми з математики для початкових класів, причому для кожного класу видається окремий підручник, наприклад, «Математика. 1 клас», «Математика. 2 клас», «Математика. 3 клас», «Математика. 4 клас» (авт. М. В. Богданович, Г. П. Лищенко). Обираючи підручник з математики для учнів початкової школи, учитель повинен порівнювати його з діючою навчальною програмою, адже вдалий підручник – надійна основа для реалізації всіх цілей вивчення предмета.

Працюючи з підручником, учитель повинен доповнювати його матеріал додатковою інформацією, оскільки зміст підручника часто конспективний, і знання, почерпнуті учнями лише з нього, будуть обмеженими. Для цього створюються навчальні посібники. Навчальний посібник – це книга, матеріал якої розширює межі підручника, містить додаткові, найновіші та довідкові відомості.

До навчальних посібників належать збірники задач і вправ, словники, довідники та ін. Цей допоміжний дидактичний матеріал сприяє зміцненню пізнавальних і практичних умінь, прищеплює навички самостійної роботи.

Існують додаткові навчальні посібники як для учнів, так і для учителів. Це зошити на друкованій основі, збірники вправ, які може використати вчитель, виконуючи усні вправи на уроках, пропонуючи самостійні й контрольні роботи, а також індивідуальні завдання. Друкуються також матеріали для індивідуальної роботи з учнями, які допомагають вчителю в реалізації диференційованого навчання. Це різні дидактичні матеріали, що містять систему вправ до різних тем програми. Ці вправи оформлюють на окремих картках, які використовує вчитель для індивідуальної роботи з дітьми, враховуючи різний рівень їхньої підготовки.

Поширеними навчальними посібниками у сучасній початковій школі є зошити з друкованою основою, наприклад, «Зошит з математики. Частина 1. 1 клас» (авт. М. В. Богданович, Г. П. Лищенко), де подаються не тільки завдання, а й відводиться вільне місце для їх виконання. Це дає змогу звільнити учня від непродуктивної праці: переписування завдань, які йому пропонуються для розв'язання. Зошити з друкованою основою призначені для організації самостійної роботи учнів на етапах закріплення і повторення вивченого матеріалу протягом усього навчального року, для підготовки учнів до ознайомлення з новим матеріалом, для домашньої роботи.

У навчанні математики особливе значення мають засоби наочності. Правильне використання наочності на уроках математики сприяє формуванню чітких просторових і кількісних уявлень, змістовних понять, розвиває логічне мислення і мовлення, допомагає на основі порівняння й аналізу конкретних явищ зробити узагальнення, які потім застосовуються наприкінці.

Застосування засобів наочності на уроках математики дещо відмінне від застосування її на інших уроках у початкових класах. Головне призначення засобів наочності на уроках математики – полегшити процес утворення абстрактних понять, створити основу для певних узагальнень. Засоби наочності використовуються не тільки під час пояснення нового матеріалу на уроці, а й під час його закріплення, повторення вивченого, розв'язання задач тощо.

Згідно з Базовим переліком засобів навчання та обладнання для початкових класів, затвердженого Міністерством освіти і науки в 2006 р., на уроках математики вчитель повинен використовувати такі засоби навчання, як друковані таблиці, об'ємні і площинні моделі, контрольно-вимірювальні інструменти, прилади та пристосування, відеофільми. Показ учням засобів наочності допомагає краще усвідомити новий матеріал, але за такого застосування наочності учень перебуває тільки в ролі глядача. Коли засоби наочності вчитель не обмежує зоровими відчуттями, а пов'язує з активною діяльністю дітей, вони сприяють свідомому міцному засвоєнню знань, розвитку уваги, пам'яті, естетичного почуття, набуванню практичних навичок.

Використання електронних освітніх ресурсів знайшло відображення у законодавчих документах нашої держави – у проєкті Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти є «забезпечення навчально-виховного процесу засобами інформаційно-комунікаційних технологій». Електронні посібники «Математика, 1–4 класи» із серії «Дидактичні ігри», продукти ТМ «Розумники», електронні навчальні посібники «Математика. 1 клас», «Математика. 2 клас», «Математика. 3 клас», «Математика. 4 клас», «Вивчаю таблицю множення» ТМ «Основа», програмні засоби для дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку «Логіка», «Бджілка Жу-Жу. Зачаровані числа», «Петрик. Каникули в бабусі», «Петрик. Лісові пригоди», «Петрик. Загадкові острови» ТМ «Сорока Білобока» найчастіше використовуються вчителями початкових класів і мають гриф Міністерства освіти.

Узагальнюючи вищесказане, засоби наочності з математики можна класифікувати таким чином: засоби предметної наочності (лічильний матеріал (гудзики, жолуді, горіхи, шишки, каштани і т. п.); нитки (мотузки) завдовжки приблизно 10 см; малюнки із зображеннями тварин, дерев, квіток, плодів, кошиків тощо; сюжетні

малюнки), засоби знакової наочності (формули, графіки, діаграми, схеми, таблиці), засоби модельної наочності (циферблат годинниковий, моделі геометричних тіл (паралелепіпед, призма, циліндр, куб, конус, куля, піраміда), математичні моделі задач); засоби віртуальної наочності (електронні освітні ресурси (ЕОР), база навчальних відеофільмів, мультимедійних презентацій, Інтернет-ресурси).

У класах початкового навчання має бути обладнання загального призначення: комп'ютер для вчителя, мультимедійний проектор, інтерактивна та крейдова дошка, набірне полотно, телевізор, магнітофон, відеомагнітофон. До сучасних технічних засобів навчання математики можемо віднести телевізор, мультимедійний проектор та екран, інтерактивну дошку, персональні комп'ютери, планшети, нетбуки, ноутбуки, смартфони, мультимедіа. Вони допомагають у багатьох випадках замінити записи на класній дошці під час пояснення вчителем нового матеріалу.

Роздатковий матеріал є одним із основних засобів навчання на уроках математики. Види і форми роздаткового матеріалу досить різноманітні. Його види визначаються досліджуваними матеріалами, їх конкретним змістом. Що стосується функцій, то вони полягають в тому, щоб розкривати зміст нових понять, закріплювати вивчений матеріал, забезпечувати активну самостійну навчальну діяльність учнів, контролювати засвоєння матеріалу. Користуючись роздатковим матеріалом на основі дій із конкретними знайомими предметами, учні під керівництвом учителя вчать рахувати, порівнювати різні групи предметів, встановлюють різні зв'язки між числами. Основними видами роздаткового матеріалу є: рахункові палички, кубики, картки (розрізні цифри, посібники з аплікаційними зображеннями і т. д.), монети.

Висновки. Використання засобів наочності в навчальному процесі початкової школи сприяє формуванню уявлень, що правильно відображають об'єктивну реальність, формує в учнів образні уявлення, а також поняття, для розуміння зв'язків і залежностей, що є одним із найважливіших положень дидактики. Використання учителем засобів навчання так, щоб один доповнював інший, дозволяє досягнути учням високих результатів навчання.

Використана література:

1. Бевз Г. П. Методика викладання математики : [навч. посіб.] / Г. П. Бевз. – Київ : Вища школа, 1977. – 375 с.
2. Евдокимов В. И. К вопросу об использовании наглядности в школе / В. И. Евдокимов // Советская педагогика. – 1982. – № 3. – С. 30–33.
3. Кравченя Э. М. Использование средств наглядности в учебно-воспитательном процессе / Э. М. Кравченя // Адукацыя і выхаванне. – 2004. – № 8. – С. 9–14.
4. Малафійк І. В. Дидактика новітньої школи : [навч. посіб.] / І. В. Малафійк. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2014. – 632 с.
5. Малафійк І. В. Дидактика : [навч. посіб.] / І. В. Малафійк. – Київ : Кондор, 2005. – 397 с.
6. Павелко В. В. Формування знань і умінь молодших школярів у процесі навчання засобами наочності і моделювання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 «Теорія навчання» / В. В. Павелко. – Рівне, 2009. – 207 с.
7. Педагогика / под ред. Л. Р. Болотной и др. – Москва : Просвещение, 1987. – 287 с.
8. Романюк А. А. Використання наочності у навчальному процесі початкової школи / А. А. Романюк // Молодий вчений. – 2017. – № 10.
9. Салмина Н. Г. Виды и функции материализации в обучении / Н. Г. Салмина. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 136 с.
10. Толковый словарь русского языка: в 3 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – Москва, 2001. – Т. 2. – 1580 с.
11. Український педагогічний словник / укл. С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 373 с.
12. Ярмолевич О. І. Формування образно-концептуальних компонентів мислення студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». – Одеса : 1998. – 18 с.

References:

1. Bevz H. P. Metodyka vykladannya matematyky : [navch. posib.] / H. P. Bevz. – Kyiv : Vyshcha shkola, 1977. – 375 s.
2. Evdokymov V. Y. K voprosu ob yspolzovanyu nahlyadnosti v shkole / V. Y. Evdokymov // Sovetskaya pedahohyka. – 1982. – № 3. – S. 30–33.
3. Kravchenya E. M. Yspolzovanye sredstv nahlyadnosti v uchebno-voospytatelnom protsesse / E. M. Kravchenya // Adukatsyya i vykhavanne. – 2004. – № 8. – S. 9–14.
4. Malafiyik I. V. Dydaktyka novitnoyi shkoly : [navch. posib.] / I. V. Malafiyik. – Kyiv : Vydavnychyy Dim «Slovo», 2014. – 632 s.
5. Malafiyik I. V. Dydaktyka : [navch. posib.] / I. V. Malafiyik. – Kyiv : Kondor, 2005. – 397 s.
6. Pavelko V. V. Formuvannya znan i umin molodshykh shkolyariv u protsesi navchannya zasobamy naochnosti i modelyuvannya : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.09 «Teoriya navchannya» / V. V. Pavelko. – Rivne, 2009. – 207 s.
7. Pedahohyka / pod red. L. R. Bolotnoy u dr. – Moskva : Prosveshchenye, 1987. – 287 s.
8. Romanyuk A. A. Vykorystannya naochnosti u navchalnomu protsesi pochatkovoyi shkoly / A. A. Romanyuk // Molodyy vchenyy. – 2017. – № 10.
9. Salmyna N. H. Vidy u funktsyy materyalizatsyy v obuchenyy / N. H. Salmyna. – Moskva : Yzd-vo Mosk. un-ta, 1981. – 136 s.
10. Tolkovyy slovar russkoho yazyka: v 3 t. / pod red. D. N. Ushakova. Moskva, 2001. – T. 2. – 1580 s.
11. Ukrayinskyy pedahohichnyy slovnyk / ukl. S. Honcharenko. – Kyiv : Lybid, 1997. – 373 s.
12. Yarmolovych O. I. Formuvannya obrazno-kontseptualnykh komponentiv myslennya studentiv u protsesi vyvchennya pedahohichnykh dysyplin : avtoref. dys. ... kand. ped nauk : 13.00.01 «Zahalna pedahohika ta istoriya pedahohiky». – Odesa : 1998. – 18 s.

Романюк А. А. Средства наглядности в системе средств обучения математики в начальных классах

Начальная школа является фундаментом для формирования интеллектуальных и общеучебных навыков ребенка, формирования познавательной активности, развития самостоятельности. Именно начальная школа влияет на весь дальнейший характер взаимоотношений школьника с учебной средой и обществом. В образовательном процессе начальной школы важно развивать у школьников интерес к учебе, опираться на чувственное восприятие учебной информации, включать все органы чувств при восприятии окружающего мира. Это достигается при широком использовании наглядных средств на всех этапах обучения. Современный учитель начальных классов должен четко понимать смысл понятия «наглядность», «средства наглядности», знать и применять в своей педагогической деятельности различные виды наглядности в зависимости от учебной цели, выбрать наиболее эффективные, уметь сочетать различные средства обучения.

Ключевые слова: средства обучения, наглядность, средства наглядности, математика в начальной школе, дидактическая система.

Romanyuk A. A. Means of easternity in the system of mathematics for initial classes

Primary school is the foundation for the formation of intellectual and general educational skills of the child, formation of cognitive activity, development of independence. It is the elementary school that influences the entire further character of the schoolchild's relationship with the learning environment and society. In the educational process of primary school, it is important to develop the interest of students in learning, to rely on the sensory perception of learning information, to include all the senses in the perception of the surrounding world. This is achieved with the wide use of visual means at all stages of learning. The modern elementary teacher should clearly understand the meaning of the concept of "visibility", "means of visibility", to know and apply in his pedagogical activity various types of visibility depending on the educational purpose, to choose the most effective, to be able to combine different means of teaching.

Key words: means of teaching, visibility, means of visibility, mathematics in elementary school, didactic system.

УДК 37.026:[373.3.091.64:51]

Сарієнко В. К., Борбот Л. С.

**ЛОГІКО-ДИДАКТИЧНА СТРУКТУРА ПОБУДОВИ ПІДРУЧНИКА
МАТЕМАТИКИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

У статті викладені основні вимоги до побудови змісту підручника математики для початкової школи. Методологічною основою вимог до сучасного підручника є положення, викладені в Законі про освіту (від 27 вересня 2017, № 2145-VIII) і нині чинний Державний стандарт початкової освіти. Основний акцент у змісті робиться на структуру, яка сприяє розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів, формування умінь творчої діяльності. Відправною точкою в цьому змісті є структура наукового знання і пізнавальної діяльності, адаптовані до умов та особливостей початкової школи. Представлений алгоритм виконання пізнавальних процедур, відповідних структурних елементів наукових знань. Необхідною вимогою до структури підручника є опора на принципи дидактики, що визначають як форму і зміст підручника, так і методичне рішення загальних і приватних дидактичних завдань. Теоретичні положення, викладені в статті, підкріплюються ілюстративним матеріалом і практичними рекомендаціями.

Ключові слова: дидактика, дидактичні принципи, математика, початкова школа, пізнавальні процедури, пізнавальна самостійність, підручник, навчальний процес.

Одним із головних завдань сучасної школи є надання молодому поколінню не лише певної суми фактичних знань і умінь, але й навчання методам творчої пізнавальної та практичної діяльності. У «Законі про освіту» достатньо чітко позначені основні пріоритетні напрями розвитку освіти на найближчу перспективу, серед яких орієнтація на розвиток творчих засад посідає одну з ключових позицій.

Системою шкільної освіти передбачено використання цілої низки засобів, які повинні сприяти ефективному функціонуванню складного освітнього механізму. Серед них одне з ключових місць належить підручнику як основному засобу навчання. Майже всі дослідники, які працюють над проблемою шкільного підручника, стверджують, що він має бути моделлю системи навчання, передбаченої на певному етапі або в певному класі.

Стосовно підручників із математики для початкової школи, то тут слід зазначити не завжди високу їх якість, зокрема: невідповідність європейським стандартам, віковим і психологічним особливостям дітей, перевантаженість матеріалами, відсутність спрямованості на набуття стимулів до навчання, а іноді взагалі ненауковий підхід до викладу матеріалу, порушення основних принципів дидактики, а також невідповідність їх змісту цілям, структури та методам творчої пізнавальної діяльності школярів [7]. Із цих позицій проблема структури шкільного підручника, орієнтованого на розвиток творчих пізнавальних умінь, є вельми актуальною.

Проблема розвитку творчої пізнавальної діяльності школярів і місце підручника у цьому процесі досліджувалася впродовж усього розвитку педагогічної думки в межах різних концепцій і поглядів, у різних напрям-

ках – як безпосередньо, так і опосередковано. Історія створення шкільного підручника сягає в середньовіччя, в часи діяльності геніального чеського педагога Яна Амоса Коменського (1592–1670), який створив перший ілюстрований підручник «Світ чуттєвих речей у малюнках». Саме ця книга була дороговказом у подальшій педагогічній теорії та практиці розвитку шкільного підручника, визначала основні теоретичні принципи його побудови, більшість із яких актуальна й сьогодні. Це, насамперед, науковість і доступність підручника, орієнтація на самостійне пізнання, а також вимоги до його оформлення та використання у навчальному процесі.

Значний внесок у дослідження зазначеної проблеми був зроблений відомими педагогами далекого минулого, такими як Сократ, Я. Коменський, А. Дистервег, Г. Сковорода; педагогами та психологами XIX та XX ст.: К. Ушинським, Ю. Бабанським, П. Каптеревим, О. Леонтьєвим, І. Лернером, М. Даниловим, М. Скаткіним, Л. Занковим та ін., сучасними вченими: А. Алексюком, В. Бондарем, Я. Кодлюк, Б. Коротяєвим, О. Митником, О. Савченко та ін. Зокрема, у зазначеному руслі Володимир Бондар дослідив методологічні аспекти критичного мислення школярів і їх відображення у змісті навчально-методичного забезпечення [1]. Я. Кодлюк вивчала питання теорії і практики підручникотворення у галузі початкової освіти України, вимоги до змісту шкільного підручника в умовах запровадження державних стандартів освіти, а також низку інших важливих питань цього напрямку [3]. О. Митник дослідив питання організації навчально-творчої діяльності молодших школярів на уроках математики та їх відображення у змісті шкільних підручників; видав низку підручників і посібників для учнів початкових класів, у яких знайшли відображення зазначені питання [5]. Ці ж питання розглядаються і в підручнику «Дидактика початкової освіти» О. Савченко [6]. Отже, в арсеналі педагогічної науки накопичений величезний фактичний матеріал, який розкриває достатньо складний характер досліджуваної проблеми.

Однак, незважаючи на значні теоретичні напрацювання, на практиці вимагають свого розв'язання й інші питання, важливі для вирішення зазначеної проблеми, одним із яких є встановлення відповідності змісту навчальних засобів (підручників) цілям, структурі та методам творчої пізнавальної діяльності школярів.

Метою статті є висвітлення логіко-дидактичної структури побудови підручника математики початкової школи з позицій розвитку творчої пізнавальної діяльності молодших школярів у процесі навчання математики.

Процес навчання – це цілеспрямована взаємодія вчителя й учня, у ході якої розв'язуються задачі освіти.

У навчальному курсі з математики, як і в навчальному процесі взагалі, забезпечується прискорений темп пізнання явищ дійсності, на вивчення, відкриття та дослідження яких знадобилося багато років. Процес навчання будується з урахуванням вікових особливостей учнів, у зв'язку з чим змінюються форми та методи пізнавальної діяльності. Багато видів знань сьогодні здобувається учнями не шляхом безпосереднього споглядання та виучування об'єктів, а опосередковано, через розповідь вчителя, опис, пояснення, різноманітну інформацію.

Навчальний матеріал, що вивчається у школі, представляє собою систему знань, здобутих у певній науковій галузі і зафіксованих у навчальних предметах. Вони певною мірою інтерпретовані відповідно до цілей навчання і виховання, віковими особливостями і можливостями учнів, з вимогами загальної та вікової психології. Але ця інтерпретація не змінює суті наукових знань і логіки наукової думки [4].

Зміст освітньої галузі «Математика» в початковій школі забезпечує формування в учнів уявлень про натуральне число, засвоєння прийомів виконання арифметичних дій, ознайомлення з основними величинами та їх вимірюванням, формування уявлень про окремі геометричні фігури, вироблення графічних умінь, оволодіння пропедевтичними відомостями з алгебри.

Педагогічна наука, розглядаючи навчальний процес, зазначає, що знання, викладені у підручниках математики, як і в підручниках будь-яких інших навчальних дисциплін, повинні відповідати усім принципам дидактики, бо саме вони забезпечують успіх у навчальному процесі. Цих принципів слід дотримуватися вчителю в процесі доведення до свідомості учнів певних знань. Також вони повинні бути закладені й у зміст навчальної книги, тобто підручника. Відповідно до напрямку нашого дослідження, провідним принципом дидактики є принцип активності і самостійності у пізнавальній діяльності. Отже, структура підручника початкової школи повинна передбачати можливість здійснення творчих пізнавальних дій школярів у процесі навчання. Базовими питаннями тут виступають структура навчальних знань, закладених у підручниках, і зміст пізнавальних дій учнів і учителя. Для детального розгляду цих питань звернемося до змісту визначення поняття «Шкільний підручник».

За означенням Я. П. Кодлюк, автора численних праць із теорії і практики підручникотворення, «підручник – це вид навчальної літератури, який репрезентує знання і види діяльності з конкретного навчального предмета відповідно до державного стандарту освіти й вимог навчальної програми з урахуванням особливостей цього предмета, типа школи, вікових особливостей школярів і домінуючої концепції навчання» [3, с. 10]. Зі змістовних і дидактичних позицій – це книга, в якій викладені наукові знання, дидактично адаптовані до сприйняття й усвідомлення школярами певної вікової групи. Отже, у підручнику викладені наукові знання. Це означає, що усі поняття, твердження і висновки повинні бути достовірними, повними, доведеними й обґрунтованими. У контексті цієї тези виникає потреба у визначенні структури наукового знання.

Аналіз системи наукових знань визначає наявність у ній трьох складових частин: 1) понять; 2) ідей, законів, властивостей, теорем та інших тверджень; 3) принципів і правил. Ці складові частини виконують у будь-якій теорії три функції: функцію опису, функцію пояснення і функцію припису [4].

Функція опису полягає у визначенні понять через проникнення у зміст та розкриття суті предмета або явища. Описуючи поняття або явища, ми відповідаємо на запитання «Що це таке?». Поняття складають рівень, пласт знань, якими оволодівають учні.

Функція пояснення полягає у розкритті зв'язків і взаємозалежностей між поняттями та явищами. У ході пояснення формулюються твердження (закони, теореми, властивості), які відображають закономірні зв'язки і відношення. Для обґрунтування цих зв'язків і відношень використовуються різні системи доведень.

Функція припису полягає у визначенні алгоритму (системи виконання дій) під час перетворення явища або об'єкта. Цей алгоритм формулюється у вигляді правила.

Усі три процедури органічно пов'язані між собою і взаємозумовлені. Як відзначає Б. І. Коротяєв, «Пояснення того чи іншого явища можна дати тільки на основі його попереднього опису. Описати поняття, предмет або явище іноді неможливо без певного його пояснення. Перетворення, як остання ланка у пізнавальному ланцюгу, допомагає глибше описати явище і, в свою чергу, впливає з пояснення» [4, с. 50].

Аналіз шкільних підручників із математики початкової школи свідчить про те, що зміст представленого в них навчального матеріалу складається з названих трьох складових частин, об'єктивованих до рівня початкової школи. Але в явному вигляді ці три елементи знань у самостійні блоки не виділяються. Залежно від вікового рівня учнів, на яких розраховується підручник, а також від дидактичних цілей, його змісту, співвідношення описового, пояснюючого і приписового матеріалу різне. У гуманітарних науках превалює опис і припис, у природничо-математичних – опис і пояснення. У віковій групі початкового навчання превалюють опис і припис (означення і правила), пояснення – значно менше, але з підвищенням вікового статусу і збільшенням бази знань і досвіду пізнавальної діяльності збільшується і пояснювальний матеріал (доведення тверджень).

Виходячи із сучасної стратегії навчання, яка передбачає не тільки формування у дітей певних знань та умінь з різних наукових галузей, а й методів пізнавальної діяльності, навчання учнів виконувати зазначені пізнавальні процедури є вкрай важливим і доцільним. Ця стратегія повинна бути закладена і в зміст підручників.

Аналіз змісту підручників із математики констатує факт – у загальному огляді підручники, рекомендації, програми не передбачають впровадження зазначеної стратегії у навчальний процес. Він десятиліттями був репродуктивним і залишається таким сьогодні. Підручники та посібники за своїм змістом зорієнтовані саме на репродуктивний спосіб навчального пізнання. Впровадження елементів творчого пізнання має не системний, а лише епізодичний характер.

Представлені у діючих підручниках математики поняття переважно вводяться без означення, на зоровому або описовому рівні. Про проникнення у їх зміст навіть не йдеться. Це такі поняття, як число, відрізок, ламана лінія, трикутник, прямий кут, коло, вимірювання, довжина, площа, арифметичні дії, рівняння та багато інших. Їх зміст не розкривається, означення не формулюються. Усе це призводить до формального засвоєння поняття. На запитання «Що це таке?» учні відповіді не можуть, тому і за необхідності не знають, яке з них використати та що з ним робити. Незнання змісту понять робить неможливими процедури пояснення і припису. Тому відомості про властивості та правила вчитель повідомляє сам.

Прикладом того, як вводяться поняття в підручниках початкової школи, може бути поняття прямого кута: вчитель показує прямокутний трикутник, показує на прямий кут і говорить: «Оце прямий кут». Чому цей кут має таку назву? Які його відмінності від інших кутів? Яка його особливість? Про це у підручнику ані слова.

Аналогічна картина і з іншими поняттями. Наприклад, ламана лінія представляється у вигляді креслення і говориться: «Це ламана лінія». Ніяким означенням вона не супроводжується, хоча, як засвідчує експеримент, зміст його доволі простий і цілком відповідає можливостям засвоєння школярами.

Такий підхід до вивчення понять хибний, оскільки не забезпечує усвідомленого засвоєння їх суті, не сприяє розвитку логічного мислення. Він спирається не на розуміння змісту поняття і зв'язку його з іншими поняттями, а на зверхнє сприйняття і запам'ятовування образу. Тому засвоєння знань такими методами досить нестійке. Учні не можуть пояснити смисл поняття, не можуть використовувати його у нестандартній ситуації, забувають його суть.

Що ж до процедури пояснення, то у пізнавальній діяльності учня вона відіграє виключно важливу роль. Пояснення надає можливість глибше й обґрунтовано засвоювати інформацію та самостійно пояснювати явища, які вивчають. Набуті таким чином знання не потрібно зачувати, вони є особистим надбанням учня, достатньо рухливими та гнучкими для користування ним в інших ситуаціях.

Водночас аналіз діючих підручників із математики свідчить, що в курсі початкової школи вивчається низка математичних тверджень, але майже всі вони пропонуються декларативно, без доведень. Це такі твердження, наприклад, як неможливість ділення на нуль, щодо порядку дій, множення та ділення на 10 та 100, про те, чому відлік на лінійці треба починати з позначки нуль, про знаходження площі прямокутника та ін. У кращому разі пояснення деяких тверджень здійснюється на ілюстративному рівні. Практично, як свідчить експеримент, пояснення усіх названих тут тверджень цілком доступні розумінню школярів. Наприклад, щодо неможливості ділення на нуль у підручнику просто написано: «На нуль ділити не можна». Чому не можна – ніяких пояснень. А доведення просте і здійснюється методом перевірки ділення множенням: «Нехай $5:0 = a$. Тоді $a \cdot 0 = 5$. Але ж будь-яке число помножене на нуль дорівнює нулю. Суперечність. Висно-

вок: не існує такого числа, яке, будучи помножене на нуль, дасть число, що не дорівнює нулю». Як переконливо довело експериментальне дослідження, діти цілком спроможні усвідомити таке пояснення. Так чому ж його немає у підручнику?

Причина такого стану і з процедурою опису, і з процедурою пояснення вбачається в тому, що вона базується на дидактичних і психологічних твердженнях вчених 50–80-х рр. щодо можливості школярів здійснювати логічні умовиводи у процесі пізнавального процесу. Зокрема, автори «Дидактики» М. А. Данилов і Б. П. Єсіпов [2] вважали не виправданим активне введення до навчального процесу дослідницького методу, зважаючи на неспроможність школярів виконувати пошукові дії, хоча й передбачали можливість підготовки учнів до такого виду діяльності, відзначаючи його перспективність. Такої ж думки з позицій пізнавального інтересу дотримувалася і Г. Щукіна [8].

Із часом питання можливості школярів здійснювати пошукові дії (на відповідному віковому рівні) було переосмислене, але методична наука це переосмислення не врахувала й залишилася на рівні 70–80-х рр. Одним із її постулатів щодо неможливості здійснювати початківцями пошукові дії й формувати умовиводи була і є донині думка, що рівень абстрактного мислення молодших школярів для цього ще недостатній. Тому й панує у підручниках математики репродуктивний спосіб подачі навчального матеріалу, а у методичних матеріалах – рецептурний підхід, який не розвиває логіку й інтерес до пошукових дій, а консервує їх під гаслом: «Чому це так – дізнаєшся пізніше». Домінуючим же способом відпрацювання отриманих знань виступає спосіб «За зразком». От і користуються законсервованим твердженням «На нуль ділити не можна!» одне за одним покоління школярів, студентів, учителів, так і не задумуючись, чому не можна.

Процедура припису, як і пояснення, і опис, є третім, окремим пластом знань. Правило – це вказівка на те, які треба виконати дії, щоб отримати потрібний результат. Опис цих дій і є основою, суттю правила.

Аналіз представлених у діючих шкільних підручниках правил свідчить про те, що значна їх кількість не виводиться, а подається на зоровому та слуховому рівні. Це такі правила, як правила дій із багатозначними числами, правило знаходження периметру, площі та ін. Це призводить до їх формального засвоєння. Правил у курсі початкової математики досить багато, тому учням важко орієнтуватися у їх множині. До того ж, підручник не визначає бази для самостійної роботи з виведення і формулювання правил. Тому правила щодо математичних перетворень зазвичай вчитель формулює сам на основі певних числових або графічних ілюстрацій [7].

Отже, аналіз стану питання засвідчує, що зміст сучасних підручників із математики для початкової школи значною мірою не відповідає сучасним освітнім вимогам, які, між іншим, закріплені державним стандартом початкової освіти. Усе це дає підставу звернути увагу на відповідність змісту підручників основним принципам підручникотворення. О. Савченко зазначає: «У доборі змісту навчання з будь-якого предмета визначальна роль належить принципам науковості й доступності. Регульовальна функція цих принципів виявляється в тому, що будь-який зміст, викладений у початковій школі, не повинен суперечити науковому розумінню понять і явищ» [6, с. 110]. Логічно, що ці два принципи йдуть поруч, оскільки наукові знання в абсолюті передбачають рівень абстракції, який переважно не відповідає розумовим можливостям школярів. Вирішення цієї проблеми й покладається на принцип доступності. Але він не повинен впливати на істинність висновку. До того ж, принцип доступності передбачає врахування попередньої підготовки дитини до сприйняття відповідного знання. Таким елементом підготовки можуть бути попередні знання або ж навіть власний життєвий досвід.

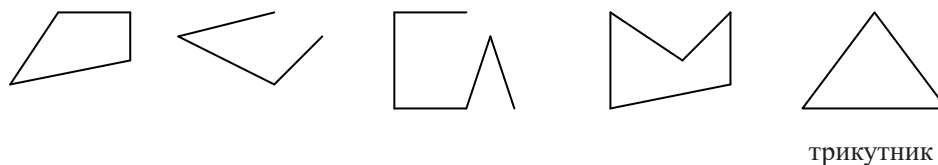
Обов'язковою умовою підручникотворення є дотримання й інших принципів дидактики. *Принцип логічності і послідовності* забезпечує щільний зв'язок у системі знань, які викладені у підручнику, що дозволяє на доступному рівні описувати математичні поняття й обґрунтовувати та доводити твердження. Неприпустимим є факт, який системно має місце у шкільних підручниках початкової школи, коли отримане знання ніде у наступних темах не використовується. Зокрема, це стосується поняття ламаної лінії. *Принцип наступності й перспективності* забезпечує зв'язок знань, отриманих у початковій школі з наступним рівнем їх викладання у наступній, середній ланці. Наприклад, поняття прямого кута у початковій школі до градусної міри в 5 класі. На жаль, метод викладання поняття прямого кута у підручниках початкової школи не дотримується цього принципу. Безумовно, матеріал підручника повинен подаватися доступною і коректною мовою, нові слова використовуватися з поясненням змісту, малюнки й креслення відповідати вимогам доцільності. Ми також вважаємо, що у підручнику не повинно бути звернень: «обчисли», «познач», «доведи», «накресли» та інших зі зверненням на «ти». Зміст будь-якого підручника повинен виконувати не тільки освітню функцію, а й виховну [7]. Звернення на «ти» не узгоджується з повагою до особи, навіть особи маленького учня. Читаючи підручник, учень таким чином звикає до законності такого звернення як до однолітків, так і до дорослих, що є зразком елементарного безкультур'я. Звернення у підручнику повинні бути нейтральними: «обчислити», «накреслити», «довести». В окремих випадках можливе звернення у множині: «позначте», «ознайомтеся», «прочитайте»... Ми ж зазначаємо, що звернення на «ти» присутнє практично в усіх підручниках математики.

Одним із найважливіших принципів у контексті зазначеної теми статті, якому повинен відповідати підручник, – це принцип *активності і самостійності навчання*. Він передбачає можливості розвитку пізнавальної самостійності, творчого мислення, уміння виконувати творчі пізнавальні дії, а саме описувати

поняття і формулювати їх означення, доводити твердження, формулювати правила. Причому ці якості повинні формуватися через спеціальні завдання і не епізодично, а системно. Творче мислення слід розвивати не окремими задачами підвищеної складності або епізодичними задачами на розвиток логічного мислення – ефект від них незначний, а виконанням зазначених пізнавальних процедур, тобто через системну роботу теоретичного мислення. Він передбачає оволодіння учнями спеціальною термінологією цієї науки, символікою позначень, умінням написання і читання виразів (математичних, природничих, мовних).

Технологія виконання цього принципу базується на структурі пізнавальних дій, притаманних процедурам опису, пояснення і припису. Структура таких дій виглядає таким чином:

Опис поняття, що передбачає такі дії: 1) визначення роду понять, до якого належить поняття, яке описується; 2) порівняння його з іншими поняттями цього роду, в процесі якого здійснюється виділення ознак схожості його з іншими поняттями цього роду і ознак відмінності; 3) формулювання речення (означення), яке описує зміст цього поняття. Його структура має вигляд: спочатку формулюється назва поняття, потім формулюються ознаки схожості (родові), а потім ознаки відмінності (видові). Ці групи ознак поєднуються сполучним словом «який», «яка», «яке». Проілюструємо цю процедуру на прикладі поняття трикутника. На дошці представлено декілька ламаних ліній, серед яких є трикутник:



Учням пропонується визначити рід поняття «трикутник», встановити ознаки схожості його з іншими фігурами і ознаки відмінності, сформулювати означення. Учні визначають ознаки схожості: трикутник – це ламана лінія і вона замкнена; ознака відмінності від усіх інших ламаних ліній – вона складається з трьох відрізків. Означення: трикутник – це замкнена ламана лінія, яка складається з трьох відрізків. Просто, доступно і зрозуміло.

Процедура пояснення, яка передбачає такі дії: 1) спостереження явища чи предмета, визначення даних, які складають умову твердження; 2) визначення закономірних зв'язків і відношень між цими даними; 3) кодування словесних положень; 4) формулювання припущення щодо результату взаємодії визначених даних; 5) доведення сформульованого припущення; 6) формулювання висновку. Висновок процедури пояснення має схему «Якщо..., то...». У якості ілюстрації звернемося до уже наведеного вище прикладу щодо ділення числа на нуль.

Здійснюється запис твердження на конкретному числовому прикладі, скажімо, $8 : 0 = ?$ На якомусь числовому прикладі визначається зв'язок між компонентами дій, наприклад, $10 : 2 = 5$, звідси $5 \cdot 2 = 10$. Припускається, що $8 : 0 = a$, де a – ще невідомий для нас результат ділення. На основі закономірного зв'язку між компонентами дій робиться висновок, що $a \cdot 0 = 8$. Впливає суперечність, що $a \cdot 0 = 0$ і ніяк не може бути 8, тобто не існує такого числа, яке внаслідок множення на нуль було б не нуль. Формулюється висновок: «Якщо число поділити на 0, то числовий результат не отримується» або у спрощеній формі це твердження формулюється як «Ділити на нуль не можна».

Що ж до процедури *припису*, то вона найлегша і впливає як висновок із процедури пояснення. Схема: «Для того, щоб отримати такий результат, треба виконати такі дії ...»

Висновки. Отже, якість підручника визначається, по-перше, змістом, який відповідає головній освітній меті – формуванню системи знань повної галузі; по-друге, усі відомості, викладені у підручнику, чітко відповідають усім принципам дидактики; по-третє, структура побудови підручника націлює й одночасно забезпечує можливості організації самостійної пізнавальної діяльності; по-четверте, зміст підручника створює потужну інформаційну базу для успішного оволодіння знаннями у наступній ланці шкільної освіти; по-п'яте, знання, викладені у підручнику, повинні мати високий рівень можливості використання у практичній діяльності.

Викладена у скороченому вигляді стратегія побудови підручника математики, орієнтованого на розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів, на наш погляд, відповідає основним освітнім вимогам сьогодення.

Використана література:

1. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – Київ : Либідь, 2005. – 264 с.
2. Данилов М. А. Дидактика / М. А. Данилов, Б. П. Есипов ; под ред. Б. П. Есипова. – Москва : АПН СРСР, 1957. – 518 с.
3. Кодлюк Я. П. Підручник для початкової школи: психолого-педагогічні основи побудови / Я. П. Кодлюк // Початкова школа. – 2003. – № 10. – С. 39–43.
4. Коротяев Б. И. Учение – процесс творческий / Б. И. Коротяев // Избр. пед. соч. : в 4 т. – Луганськ : ЛНУ ім. Т.Шевченка, 2006. – Т. 2. – С. 3–183.
5. Митник О. Я. Навчально-творча діяльність молодших школярів на уроках математики / О. Я. Митник. – Київ : Початкова школа, 2005. – 96 с.

6. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти / О. Я. Савченко. – Київ : Грамота, 2012. – 504 с.
7. Сарієнко В. К. Основні принципи викладу навчального матеріалу в підручниках математики початкової школи / В. К. Сарієнко, Л. С. Борбот // Пошуки і знахідки : Матеріали наукової конференції ДДПУ 19–20 травня ; за заг. ред. Т. Євтухової. – Слов'янськ : ДДПУ, 2016. – Вип. 16. – С. 39–43.
8. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. И. Щукина. – Москва : Педагогика, 1977. – 230 с.

References:

1. Bondar V. I. (2005) Didaktika. Kyiv : Libid Publ, 264 p. [in Ukrainian].
2. Danilov M. A., Yesipov B. P. (1957) Didaktika. Moskov : APS USSR Publ, 518 p. [in Russian].
3. Kodlyuk Ya. P. (2003) Pidruchnik dlya pochatkovoї shkoli: psikhologo-pedagogichni osnovi pobudovi. Kyiv : Pochatkova shkola Publ. № 10. 39–43 pp. [in Ukrainian]
4. Korotyayev B. I. (2006) Uchenie – protsess tvorcheskiy. [Sel. ped. comp.]: Lugansk : LNU T. Shevchenko. Vol. 2. 183 p. [in Ukrainian].
5. Mitnik O. Ya. (2005) Navchalno-tvorcha diyalnist molodshikh shkolyariv na urokakh matematiki. Kyiv: Pochatkova shkola Publ. 96 p. [in Ukrainian].
6. Savchenko O. Ya. (2012) Didaktika pochatkovoї osviti. Kyiv: Gramota Publ. 504 p. [in Ukrainian].
7. Sarienko V. K., Borbot L. S. (2016) Osnovni printsipi vikladu navchalnogo materialu v pidruchnikakh matematiki pochatkovoї shkoli: [Poshuki i znakhidki : conference materials]. Slov'yansk: DDPUPubl. Vol. 16. 39–43 pp. [in Ukrainian].
8. Shchukina G. I. (1977) Aktivizatsiya poznavatelnoy deyatelnosti uchashchikhsya v uchebnoy protsesse. Moskow: Pedagogika Publ. 230 p. [in Russian].

Сарієнко В. К., Борбот Л. С. Логико-дидактическая структура построения учебника математики в начальной школе

В статье изложены основные требования к построению содержания учебника математики для начальной школы. Методологической основой требований к современному учебнику являются положения, изложенные в «Законе об образовании» (от 27 сентября 2017, № 2145-VIII) и ныне действующем Государственном стандарте начального образования. Основной акцент в содержании делается на структуру, которая способствует развитию познавательной самостоятельности младших школьников, формирование умений творческой деятельности. Отправной точкой в этом смысле является структура научного знания и познавательной деятельности, адаптированные к условиям и особенностям начальной школы. Представлен алгоритм выполнения познавательных процедур, соответствующих структурных элементов научных знаний. Необходимым требованием к структуре учебника является опора на принципы дидактики, определяющие как форму и содержание учебника, так и методическое решение общих и частных дидактических задач. Теоретические положения, изложенные в статье, подкрепляются иллюстративным материалом и практическими рекомендациями.

Ключевые слова: дидактика, дидактические принципы, математика, начальная школа, познавательные процедуры, познавательная самостоятельность, учебник, учебный процесс.

Sarienko V. K., Borbot L. S. Logic and didactic structure of the content of mathematics textbook for primary school

The article outlines the basic requirements for the content of a mathematics textbook for primary school. The methodological basis of the requirements for the modern textbook are the statements set in the Law on Education (27 September 2017, № 2145-VIII) and the current State Standard of Primary Education. The main emphasis in the content is made on the structure that promotes the development of cognitive independence of primary schoolchildren, the formation of skills in creative activity. The starting point in this content is the structure of scientific knowledge and cognitive activity, adapted to the conditions and characteristics of primary school. The algorithm for performing cognitive procedures corresponding to the structural elements of scientific knowledge is presented. The necessary requirement for the structure of the textbook is the reliance on the principles of didactics, which determine both the form and content of the textbook, and the methodological solution of general and particular didactic tasks. The theoretical statements set in the article are supported by illustrative material and practical recommendations.

Key words: didactics, didactic principles, mathematics, primary school, cognitive procedures, cognitive independence, textbook, educational process.

ГРУПОВА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

У статті на основі аналізу наукових досліджень і власного практичного досвіду викладання дисципліни «Психологія та педагогіка» показано можливості використання групової взаємодії як чинника розвитку професійної культури майбутніх економістів. Розкрито важливість формування соціальних компетентностей студентів, які є невід'ємними складовими частинами професійної культури майбутніх економістів. Продемонстровано можливості побудови окремих практичних занять із дисципліни «Психологія та педагогіка» на основі групової взаємодії, метою яких є: усвідомлення студентами своїх індивідуальних особливостей, здібностей, можливостей; розвиток соціальних якостей; формування соціальних компетентностей, які є складовими частинами професійної культури майбутніх економістів.

Ключові слова: професійна підготовка майбутніх економістів, групова взаємодія, організація групової взаємодії, професійна культура.

Однією з найвагоміших проблем сучасного суспільства є нівелювання людського фактору. Особливо гостро ця проблема постає в економічній сфері, у якій конкуренція вважається головною умовою успіху. Особливу роль у вирішенні цієї проблеми належить освіті як суспільній інституції, що здатна взяти на себе роль щодо збереження та відновлення духовності, посилення орієнтації на людину та її розвиток, формування гуманної системи цінностей, посилення спрямованості нового покоління на взаємодію та кооперацію між людьми і культурами.

Актуальним завданням професійної підготовки фахівців економічного профілю є формування соціальних якостей суб'єктів навчання, у т. ч. і здатності до конструктивної соціальної взаємодії як складової частини їх загальної професійної культури. Майбутні фахівці в галузі економіки мають бути здатними до реалізації проектної діяльності, кооперації та здорової конкуренції. Необхідний пошук таких форм організації навчальної діяльності майбутніх економістів у закладах вищої освіти (далі – ЗВО), які забезпечували б їх практичними навичками соціальної взаємодії та сприяли розвитку соціальних, моральних, особистісних якостей і професійної культури в цілому. Отже, стаття присвячена проблемі пошуку чинників формування професійної культури майбутніх економістів у ЗВО.

Питання використання групових форм навчальної діяльності досить глибоко вивчено у сучасній психології та педагогіці. Зокрема, досліджується проблема використання групової навчальної діяльності як засобу підвищення ефективності професійної підготовки (М. Артюшина, Т. Васильєва, Н. Савельєва, Т. Франчук). Проводяться дослідження можливостей розвитку психологічних механізмів у різних підсистемах педагогічної взаємодії у процесі професійної підготовки із застосуванням методів активного соціально-психологічного навчання (О. Дусавицький С. Максименко, В. Моляко, Н. Ключова, Т. Яценко). Досліджуються психологічні та дидактичні питання використання групової взаємодії у процесі психолого-педагогічної підготовки викладачів економіки та майбутніх економістів у ЗВО економічного профілю (В. Завірюха, Г. Ковальчук, Л. Колесніченко, Л. Корват, О. Ловка, І. Міщенко, Л. Музичко, Т. Приходько, Г. Романова, Л. Савенкова, Р. Серьожнікова).

У сучасних умовах збільшується кількість публікацій, присвячених дослідженням професійної культури фахівців різних спеціальностей (Ю. Палеха, В. Кудін, М. Поплавський). Феномен професійної культури розглядається в працях О. Аніщенко, І. Зарецької, О. Пономарьова, М. Огреніч. Проблеми формування професійної культури майбутніх економістів присвячені дослідження Г. Гуцної, О. Пілевич та ін. Однією з важливих складових частин професійної культури фахівців економічного профілю визнаються соціальні якості. Водночас поки що недостатньо обґрунтоване використання групової взаємодії для розвитку професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей.

Метою статті є розгляд групової взаємодії студентів як чинника формування професійної культури майбутніх економістів.

Про важливість розвитку соціальних якостей як важливого результату професійної підготовки сьогодні говорить багато дослідників. Д. В. Чернілевський зазначає, що «системоутворюючим фактором неперервної освіти виступає її цілісність, тобто не механічне прирощення елементів, а глибока інтеграція всіх підсистем і процесів професійної освіти», і тому педагогічна система «розуміється у вигляді цілісної сукупності шляхів, засобів, способів та форм набуття, поглиблення, розширення загальної освіти, соціальної зрілості та професійної компетентності» [1, с. 31]. Відповідно, результатом професійної підготовки має виступати комплексне збагачення досвіду майбутнього фахівця, що включає і професійні, й особистісні властивості, серед яких найвагоміше місце займають моральні та соціальні якості. Соціалізація, професіоналізація, формування професійної культури визнаються рівноцінними та взаємопов'язаними напрямками професійного становлення.

Дослідниками психолого-педагогічної підготовки у ЗВО економічного профілю доведено важливість формування і розвитку соціальних якостей майбутніх фахівців економічного профілю, забезпечення інтен-

сивної взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу. М. Артюшина доводить необхідність взаємозв'язку соціально-психологічних і дидактичних умов групової навчальної діяльності студентів як вагомого чинника результативності професійної підготовки майбутніх економістів і викладачів економіки [2]. Опитування студентів економічних спеціальностей, здійснені Л. Грущенко, показують, що найбільш продуктивними формами та методами проведення занять із психолого-педагогічних дисциплін студенти вважають ті, які пов'язані із взаємодією, дозволяють реалізувати гуманістичну позицію педагога [3]. Т. Поясок, здійснюючи обґрунтування психолого-педагогічної підготовки фахівців фінансово-економічного профілю, визначає одним із пріоритетних завдань такої підготовки формування готовності студентів до встановлення позитивних взаємовідносин у мікросоціальних групах [4, с. 11].

Отже, науковці приділяють важливе значення соціальній і груповій взаємодії суб'єктів навчання в процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін у ЗВО непедагогічного профілю, зокрема економічного. Така взаємодія дозволяє підвищити результативність основної фахової підготовки, зокрема покращує формування соціальних якостей майбутніх фахівців економічного профілю (комунікативності, організованості та інших), сприяє розвитку їх інноваційних властивостей, формує професійно-рольову поведінку та покращує стосунки між студентами в академічних групах.

Під час підготовки майбутніх економістів теж важливо розвивати соціальні компетентності, адже у процесі здійснення професійної діяльності людина вступає у взаємодію з іншими учасниками виробничого процесу і тому повинна вміти координувати свої дії з діями інших, вміти працювати у команді, організувати спільну діяльність, конструктивно вирішувати конфліктні ситуації тощо. Сьогодні ці якості стають важливими складовими частинами професійної культури майбутніх економістів.

Сучасна професійна освіта має бути спрямована на неперервний розвиток, соціалізацію та професіоналізацію особистості майбутнього фахівця. Соціалізація і професіоналізація визнаються рівноцінними та взаємопов'язаними напрямками професійного становлення. Відповідно, результатом професійної підготовки має виступати комплексне збагачення досвіду майбутнього фахівця, що включає і професійні, й особистісні властивості, серед яких найвагоміше місце займають саме соціальні якості студентів. Соціальна компетентність особистості визнається сьогодні базовою (ключовою) компетентністю сучасного фахівця, важливою складовою частиною їх професійної культури.

У розумінні професійної культури сьогодні все частіше використовується її тлумачення як соціально-професійної якості суб'єкта діяльності. За визначенням М. А. Огренич, професійна культура – це міра, якість діяльності у певній суворо обмеженій сфері її професії; це яскравий приклад і показник якості людського спілкування, коли суспільна діяльність людей постає і як діяльність інших, і як співпраця, і як намагання співрозмовників зрозуміти й об'єктивно оцінити один одного [7, с. 126–127]. Професійна культура, за визначенням О. В. Аніщенко, є якістю суб'єкта праці та включає в себе сукупність принципів, норм, правил, методів, які сформувався історично, регулюють професійну діяльність людини [8, с. 724]. О. Пілевич під професійною культурою майбутнього економіста розуміє системну багатofакторну та поліфункціональну якість особистості, що характеризується набором професійних знань, умінь, навичок, здатностей, які ґрунтуються на особистісних якостях і виявляються у загальній культурі та свідчать про готовність до професійної діяльності у сфері економіки [6, с. 44]. Важливим чинником формування професійної культури майбутніх фахівців з економіки О. Пілевич вважає культурно-освітнє середовище закладу освіти, в якому здійснюється професійна підготовка. За думкою автора, виховний потенціал забезпечується, насамперед, суб'єктами, які складають освітнє середовище, взаємодіють між собою на основі суб'єкт-суб'єктивних взаємовідносин [9].

Отже, відштовхуючись від поглядів різних дослідників, можна дійти висновку, що групова взаємодія є важливим чинником розвитку професійної культури майбутніх економістів.

Роздивимося детальніше можливості використання групової взаємодії для формування професійної культури майбутніх економістів на прикладі викладання дисципліни «Психологія та педагогіка» у ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана».

У процесі викладання активно використовується групова навчальна діяльність, а саме: робота у підгрупах, групові дискусії, рольові та ділові ігри, групові проекти. На перших етапах особлива увага приділяється оволодінню студентами загальними механізмами групової взаємодії, забезпечуючи взаєморозуміння учасників, узгодження їх інтересів і потреб у спільній діяльності та координацію їх взаємних дій. На цьому етапі дуже важливо постійно варіювати умови групової взаємодії, створювати групи змінного складу для вирішення відносно простих групових завдань, оскільки це привчає студентів більше цінувати ділові стосунки, пристосовуватися до учасників із різними психологічними особливостями.

Зокрема, на першому практичному занятті з дисципліни «Психологія та педагогіка» студенти виконують вправу «Принципи взаємодії», метою якою є вироблення принципів спільної діяльності у групі протягом навчання. Студенти методом мозкового штурму визначають принципи взаємодії спочатку у малих групах, потім визначають найбільш повторювані та виробляють принципи взаємодії для всієї академічної групи. Такі вправи дозволяють студентам усвідомити необхідність вироблення правил взаємодії та досягнення спільного рішення в будь-яких ситуаціях взаємодії в майбутньому; розвинути вміння висловлювати свою думку та поважати думку інших, знаходити компромісне рішення та виробляти вміння дотримуватися правил спільної діяльності.

Також важливим для розвитку соціальних якостей є розуміння свого внутрішнього світу та почуттів іншої людини, її прихованих емоцій і переживань не в своїх, а в спільних інтересах. Емпатійність є частиною професійної культури майбутніх економістів. Етичні норми міжособистісної взаємодії, які усвідомлюються та програвються студентами під час практичних вправ під час навчання, виявлятимуться у вчинках і думках майбутніх економістів вже у професійній діяльності. Тому упродовж всього вивчення дисципліни ми використовуємо серію вправ на розвиток емпатії й усвідомлення власного емоційного світу. Так, на практичному занятті, присвяченому визначенню домінуючих емоцій особистості, студенти мають визначити емоційний стан людини за малюнком чи фотокарткою. У групах спочатку обговорюються можливі варіанти, а потім студенти кожної групи вигадують історію, яка могла б статися з цією особою, що дозволить зрозуміти причини такого емоційного стану. Обов'язковою умовою виконання цієї вправи має стати обговорення зі студентами питання, чи виникали в них подібні відчуття, якщо так, то за яких обставин. Використовуючи правила взаємодії, студенти мають організувати обговорення таким чином, щоб кожен з учасників мав можливість висловитися та бути почутим. Також ефективним є символічне зображення емоцій. Групам роздаються картки з назвами емоцій чи психічних станів. Вони ознайомлюються з ними, але не показують іншим групам. Потім кожна з груп має пантомімічно зобразити ту емоцію чи стан, що зображені на малюнку. Задача інших команд – відгадати назву емоції чи стану. Здатність до емпатії є основою для взаєморозуміння, яке є одним з механізмів групової взаємодії та займає важливе місце в міжособистісному спілкуванні. Знання того, що відчуває інша людина в тих чи інших ситуаціях взаємодії, дозволяє більш толерантно ставитися до партнерів по взаємодії, розуміти й адекватно оцінювати інших людей; успішно взаємодіяти та вирішувати конфлікти з іншими людьми; регулювати власні стани, знижувати емоційну напругу.

Не менш важливим для розвитку соціальних якостей є вміння узгоджувати свої дії з діями партнерів. Чим складніше завдання потрібно вирішити, тим важливішим є об'єднання зусиль всіх членів групи. Вправи, які ми використовуємо для розвитку узгодженості, умовно можемо поділити на дві групи: вправи, які дозволяють виробити узгодженість переконань, цінностей членів групи («Дзеркало відносин», «Золоті слова», «Портрет групи», «Груповий вплив»), та вправи, які дозволяють виробити узгодженість дій між членами команди та випробувати різноманітні стратегії міжособистісної взаємодії («Дім-дерево-собака», «Малюємо малюнок разом», «Скала», «Геометричні фігури»). Такі вправи ми, частіш за все, використовуємо, якщо перед групами стоїть складне завдання, яке складається з багатьох етапів і для успішного виконання потребує об'єднання зусиль всіх членів групи (наприклад, групові проекти). На занятті «Поведінка особистості в конфліктних ситуаціях», присвяченому виробленню вмінь регулювати свою поведінку в конфліктних ситуаціях, нами також використовуються вправи на розвиток узгодженості дій між учасниками груп та програвання різних стратегій поведінки в конфліктах (суперництво, співробітництво, компроміс, уникнення, пристосування). Результатом виконання цих вправ має стати формування первинного досвіду узгодження дій між учасниками взаємодії на основі спільної мети та рівності позицій.

Для розвитку соціальних якостей майбутніх економістів важливим є усвідомлення кожним учасником своєї ролі та функцій у групі та розвиток особистісних властивостей, які необхідні для здійснення групової роботи. На практичному занятті з теми «Розвиток особистості та Я-концепція» ми використовуємо вправу «Валіза побажань», яка допомагає кожному студенту отримати «зворотній зв'язок» від членів всієї академічної групи стосовно сильних і слабких сторін своєї особистості та намітити напрям самовдосконалення, щоб стати ефективним членом групи. Практичне заняття «Спілкування та міжособистісні стосунки» дозволяє використовувати вправи, які допомагають студентам визначити індивідуальну внутрішню групову статусну позицію, а також особливості сприймання особистості з боку соціальної групи («Подарунок на день народження», «Шукаю друга») та навчитися координувати свої дії з діями інших членів команди (вправа ««Будуємо автомобіль разом», ділова гра «Розподіл ролей», кейс «Формування тимчасової робочої групи», тести «Геометрична картина світу», «Індивідуально-типологічні риси особистості» Майерс – Бриггс).

На прикладі дисципліни «Психологія та педагогіка» нами було продемонстровано можливості побудови окремих практичних занять на основі групової взаємодії. Як наслідок, студенти отримують можливість розвинути соціальні якості та набуті відповідні соціальні компетентності, які є складовими частинами професійної культури майбутніх економістів, а саме: застосовувати психодіагностичні методи та методики для дослідження індивідуально-психологічних і соціально-психологічних властивостей; здійснювати самоаналіз, самооцінку, саморозвиток власних психологічних особливостей; розуміти й адекватно оцінювати інших людей; успішно взаємодіяти та вирішувати конфлікти з іншими людьми; організовувати власну діяльність; враховувати психологічні фактори для реалізації будь-якої діяльності, зокрема навчальної: пояснювати й прогнозувати поведінку людини, групи на основі знання їх психологічних властивостей; пропонувати, аргументувати й обирати оптимальний спосіб поведінки і діяльності щодо людини чи групи; створювати ефективну систему комунікації у навчанні та ін.

Висновки. Професійна підготовка майбутніх економістів у ЗВО має враховувати необхідність розвитку у студентів соціальних компетентностей та професійної культури. Організація навчальної діяльності майбутніх економістів на основі групової взаємодії дозволяє озброїти їх практичними навичками соціальної взаємодії та сприяти розвитку соціальних, моральних, особистісних якостей і професійної культури в цілому. Осмислення своїх реальних особливостей, здібностей, можливостей, яке відбувається в процесі

розвитку професійної культури на основі залучення студентів до групової взаємодії, сприяє усвідомленню майбутніми економістами особливого значення саморозвитку і самовдосконалення, а розвиток соціальних якостей студентів створює підґрунтя для досягнення вищих результатів у майбутній професійній діяльності.

Використана література:

1. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : [учеб. пособ.] / Д. В. Чернилевский. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 560 с.
2. Артюшина М. В. Взаємозв'язок соціально-психологічних та дидактичних умов групової навчальної діяльності студентів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. В. Артюшина; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – Київ, 2000. – 195 с.
3. Грущенко Л. М. Формування професійно-орієнтованого ставлення до дисциплін психолого-педагогічного циклу у студентів економічного університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. М. Грущенко. – Київ, 2007. – 21 с.
4. Поясок Т. Б. Основи психолого-педагогічної підготовки фахівців фінансово-економічного профілю : [навч. посіб.] / Т. Б. Поясок. – Київ : ПП «ЕКМО», 2003. – 288 с.
5. Вечірко Р. М. Українська та зарубіжна культура : [навч.-метод. посіб.] / [Р. М. Вечірко, О. М. Семашко, В. В. Олефіренко]. – Київ : КНЕУ, 2003. – 367 с.
6. Пілевич О. А. «Культура», «Професійна культура» як базові категорії дослідження професійної культури майбутнього економіста / О. А. Пілевич // Професійна освіта: проблеми і перспективи. – Київ, 2014. – Вип. 7. – С. 41–46.
7. Огренич М. А. Іншомовний мовленнєвий етикет як складова професійної культури майбутніх економістів / М. А. Огренич // Вісник Чернігів. держ. пед. ун-ту. Збірник наук. праць; редкол. М. О. Носко (гол. ред.). – Чернігів : ЧДПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2009. – Вип. 62. – С. 126–129.
8. Аніщенко О. В. Професійна культура / О. В. Аніщенко // Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г.Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – С. 724
9. Пілевич О. А. Формування професійної культури майбутніх фахівців у середовищі вищого навчального закладу / О. А. Пілевич // Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки і перспективи. – Київ, 2016. – Вип. 8. – С. 55–65.

References:

1. Chernylevskyy D. V. Dydaktycheskye tekhnolohyy v vysshey shkole : [ucheb. posob.] / D. V. Chernylevskyy. – Moskva : YUNYTY-DANA, 2002. – 560 s.
2. Artyushyna M. V. Vzayemozvyazok sotsialno-psykholohichnykh ta dydaktychnykh umov hrupovoyi navchalnoyi diyalnosti studentiv : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 “Teoriya i metodyka profesinyoi osvity” / M. V. Artyushyna ; Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. – Kyiv, 2000. – 195 s.
3. Hrushchenko L. M. Formuvannya profesinyo-oriyentovanoho stavlennya do dystsyplin psykholoho-pedahohichnoho tsykladu u studentiv ekonomichnoho universytetu : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 “Teoriya i metodyka profesinyoi osvity” / L. M. Hrushchenko. – Kyiv, 2007. – 21 s.
4. Poyasok T. B. Osnovy psykholoho-pedahohichnoyi pidhotovky fakhivtsiv finansovo-ekonomichnoho profilu : [navch. posib.] / T. B. Poyasok. – Kyiv : PP EKMO, 2003. – 288 s.
5. Vechirko R. M. Ukrayinska ta zarubizhna kultura : [navch.-metod. posib.] / [R. M. Vechirko, O. M. Semashko, V. V. Olefirenko]. – Kyiv : KNEU, 2003. – 367 s.
6. Pilevych O. A. «Kultura», «Profesiyna kultura» yak bazovi katehoriyi doslidzhennya profesinyoi kultury maybutnoho ekonomista / O. A. Pilevych // Profesiyna osvita: problemy i perspektyvy. – Kyiv, 2014. – Vyp. 7. – S. 41–46.
7. Ohrenych M. A. Inshomovnyy movlennyyvy etyket yak skladova profesinyoi kultury maybutnikh ekonomistiv / M. A. Ohrenych // Visnyk Chernihiv. derzh. ped. un-tu. Zbirnyk nauk. prats; redkol. M. O. Nosko (hol. red.). – Chernihiv : CHDPU im. T. H. Shevchenka, 2009. – Vyp. 62. – S. 126–129.
8. Anishchenko O. V. Profesiyna kultura / O. V. Anishchenko // Entsyklopediya osvity / hol. red. V. H.Kremen. – Kyiv : Yurinkom Inter, 2008. – S. 724.
9. Pilevych O. A. Formuvannya profesinyoi kultury maybutnikh fakhivtsiv u seredovyshchi vyshchoho navchalnoho zakladu / O. A. Pilevych // Modernizatsiya profesinyoi osvity i navchannya: problemy, poshuky i perspektyvy. – Kyiv, 2016. – Vyp. 8. – S. 55–65.

Саркисова О. Ю. Групповое взаимодействие как фактор развития профессиональной культуры будущих экономистов

В статье на основе анализа научных исследований и собственного практического опыта преподавания дисциплины «Психология и педагогика» раскрыты возможности использования группового взаимодействия как фактора развития профессиональной культуры будущих экономистов. Показана важность формирования социальных компетенций студентов, которые являются неотъемлемыми составляющими профессиональной культуры будущих экономистов. Продемонстрированы возможности построения отдельных практических занятий по дисциплине «Психология и педагогика» на основе группового взаимодействия, целью которых является: осознание студентами своих индивидуальных особенностей, способностей, возможностей; развитие социальных качеств; формирования социальных компетенций, которые являются составляющими профессиональной культуры будущих экономистов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих экономистов, групповое взаимодействие, организация группового взаимодействия, профессиональная культура.

Sarkisova O. Y. Group interaction as a factor of development of professional culture of future economists

In the article based on the analysis of scientific research and author's own practical experience of teaching the discipline "Psychology and Pedagogy" the possibility of using group interaction as a factor of the development of professional culture of future economists is shown. The importance of the formation of social competences of students, which are the integral components of the professional culture of future economists, is revealed. The possibility of constructing of individual practical classes in the discipline "Psychology and Pedagogy" is demonstrated on the basis of group interaction, the purpose of which is: students' awareness of their individual peculiarities, abilities, possibilities; development of social competences; the formation of social competences which are the components of the professional culture of future economists.

Key words: professional training of future economists, group interaction, organization of group interaction, professional culture.

УДК 37.091.33-028.22

Сілкова О. В., Лобач Н. В.

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ

У статті розглядається поняття «педагогічна технологія». Визначено, що інформаційна насиченість освітнього середовища вимагає особливого представлення навчального матеріалу студентам. Визначено, що візуалізація інформації дозволяє активізувати здатність студента думати складними просторовими зображеннями. Розглянуті основні функції візуалізації. Встановлено, що використання технології візуалізації навчальної інформації збагачує педагогічну практику новими процесуальними навичками, спираючись на традиційний принцип наочності й активне використання інформаційних освітніх ресурсів. Розглянуті основні способи візуалізації інформації та відповідні інструменти для її реалізації, що дозволяють зробити навчальний процес більш інтенсивним, сформувати у студентів критичне і візуальне мислення, посилити зорове сприйняття для кращого засвоєння матеріалу.

Ключові слова: педагогічна технологія, візуалізація, інструменти візуалізації, способи візуалізації, навчальна інформація.

Реформування освіти на сучасному етапі супроводжується суттєвими інноваційними змінами, серед яких першочергове місце займає технологізація навчального процесу. Хоча педагогіка має у своєму арсеналі значну кількість ефективних технологій, що використовуються у вищих навчальних закладах, але проблема стабільності у навчанні, а також проблема досягнення кожним студентом високих навчально-професійних результатів перебуває під постійною увагою педагогів-науковців.

У сучасній дидактиці існує безліч визначень поняття «педагогічна технологія». Б. Ліхачов визначає педагогічну технологію як сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і комбонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів та є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу.

На думку В. Монахова, педагогічна технологія – це продумана у всіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для студентів і викладача.

Л. Кайдалова визначила, що педагогічна технологія формує компетентного фахівця на основі вдалого поєднання форм, методів і засобів навчання з професійною компетентністю і педагогічною майстерністю викладачів.

Отже, педагогічна технологія є цілісною системою форм, методів і засобів навчання, що спрямовані на гарантоване досягнення дидактичних цілей, розвиток особистості студентів, формування їх інтелектуальної активності та професійної компетентності. Таким чином, у процесі пошуку однією з найбільш ефективних педагогічних технологій була визначена технологія, що дозволяє вирішувати проблему представлення інформації у зручному наочному вигляді, а саме технологія візуалізації навчальної інформації.

Розкриття питання візуального відображення навчальної інформації можна знайти у роботах О. Асмолова, А. Вербицького, В. Давидова, С. Герасимової, Н. Житеньової, З. Калмикової, О. Мукосеєнко, Н. Неудахіної та ін. Візуалізація навчальної інформації розглядається на технологічному рівні А. Барішкиним, Г. Лаврентьєвим, Н. Резник, у професійній освіті – Т. Мещеряковою, Л. Сидоровою та ін.

Відомо, що основними каналами одержання навчальної інформації є: візуальний, аудіальний, кінетичний [1]. Залежно від переваги роботи одного із них, студентів поділяють на три групи: візуали, аудіали, кінестетики. Саме тому у процесі навчання необхідно обов'язково враховувати саме цю особливість. Не можна викладати візуалу значний обсяг інформації у мовному вигляді, оскільки велика частина її не сприймається, ще менша частина засвоюється. Як показали дослідження, переважна більшість студентів погано сприймає інформацію на слух, частина її сприймається неправильно, а монолог швидко втомлює. Найефективніше подавати навчальний матеріал, рівномірно навантажуючи усі інформаційні канали, враховуючи залежність засвоєності навчального матеріалу від його способу подачі.

Дослідження доводять, що, коли викладач подає матеріал розповідаючи, слухачі засвоюють його на 10%. Таблиці, схеми, малюнки підвищують засвоєність на 20%. Аудіальне і візуальне сприйняття доводить засвоєність матеріалу до 50%. Залучення ж кінестетичного каналу під час виконання практичної роботи з розв'язання поставлених викладачем задач дозволяє засвоїти матеріал до 90% [4]. Таким чином, чим більше інформаційних каналів використовується під час представлення навчальної інформації, тим краща її засвоєність, а графічна й акустична подача інформації повинна обов'язково закріплюватися практичними вправами. Крім того, слід особливо зазначити, що високий рівень засвоєності предмета забезпечується не механічним сполученням способів подачі інформації, а об'єднанням цих способів у єдину технологію передачі знань і набуття умінь і навичок.

Інформаційна насиченість освітнього середовища значним обсягом інформації вимагає особливого представлення навчального матеріалу студентам із орієнтацією її не на кількість, а на якість. Тому ми визначили необхідність впровадження у навчальний процес саме технології візуалізації навчальної інформації, в основу якої покладено різні ефективні способи обробки та представлення інформації у графічному вигляді з використанням мультимедійних технологій.

Як зазначають Г. Лаврентьев, Н. Лаврентьева, Н. Неудахіна, технологія візуалізації навчальної інформації – це система, що містить: комплекс навчальних знань; візуальні способи їх представлення; візуально-технічні засоби передачі інформації; набір психологічних прийомів використання і розвитку візуального мислення в процесі навчання.

Т. Шоріна вважає, що технологія візуалізації навчальної інформації – це цілеспрямований процес і гарантований результат упорядкування специфічною для вищої школи навчальної інформації в наочне, образне представлення її на базі інформаційних освітніх ресурсів.

Розглядаючи поняття «навчальна інформація», В. Трайнев визначає його як частину соціальної інформації, що відібрана за певним принципом і організована для досягнення цілей навчання. На його думку, навчальна інформація має властивості: релевантності (стосується цілей навчання), структурованості (передбачає обробку інформації), доступності (викладена зрозумілою мовою, з використанням наочного способу представлення інформації). Оскільки навчальна інформація вищої школи має свою специфіку, її поділяють на групи:

- наочні засоби (стенди, предметні моделі та ін.);
- засоби для виконання практичних дій (технічні засоби);
- інформаційно-комунікаційні освітні ресурси;
- підручники, навчально-методичні посібники у друкованому вигляді;
- електронні навчально-методичні комплекси, практикуми;
- інші допоміжні засоби.

У дослідженнях А. Назарової, Н. Прібильської візуалізація визначається як загальна назва прийомів подання інформації у вигляді, зручному для зорового спостереження й аналізу, що забезпечує наочність, чітке сприйняття і розуміння, можливість багаторазового звернення до представленої інформації, можливість порівняння з попередньою і наступною інформацією.

А. Вербицький зазначає, що процес візуалізації – це згортання розумового змісту в наочний образ; після сприйняття образ може бути розгорнутий і використаний як підґрунтя для адекватних розумових і практичних дій.

Використовувати візуалізацію в навчальному процесі можна на будь-якому етапі: під час викладання лекції з використанням мультимедійного супроводження, виконання практичних, індивідуальних завдань, самостійної роботи у вигляді системно структурованої схеми матеріалу, оформлення опорного конспекту за обраною темою та ін., що дозволяє активізувати у студента здатність мислити складними просторовими образами.

Розрізняють дві функції візуалізації: ілюстративну і когнітивну [5]. Ілюстративна функція дозволяє втілити у відносно адекватному візуальному оформленні лише те, що уже відомо, тобто те, що вже існує. Когнітивна ж функція полягає у тому, щоб за допомогою деякого зображення одержати нове, сприяти інтелектуальному процесу одержання нового знання.

Ілюстративні функції реалізуються у вигляді задалегідь підготовленої інформації з графічними, анімаційними, аудіо- і відеоілюстраціями. Так, для вивчення дисципліни «Медична і біологічна фізика» на нашій кафедрі підготовлений мультимедійний лекційний матеріал, зокрема з теми «Біофізика мембран», оскільки це – найважливіший розділ біофізики клітини. У цьому матеріалі анімаційно показана велика кількість життєво важливих процесів, які перебігають на біологічних мембранах і виконують різноманітні функції в життєдіяльності організму в цілому. Відомо, що лікування в більшості випадків пов'язане з дією на функціонування мембран. Саме тому за допомогою відеоілюстрацій зображено, яким чином ефективність лікарських препаратів залежить від швидкості їх проникнення в живу тканину. Крім того, дія багатьох ліків направлена на зміну проникливості мембран для деяких речовин або зміну інших властивостей мембран. Порушення мембранних процесів є причиною багатьох патологій, з іншого боку, патологічні процеси, дія фізичних і хімічних факторів впливають на мембрани. Саме тому вивченню їх властивостей приділяється велика увага.

Когнітивна ж функція реалізується в системах процедурного типу, коли студенти «добувають» знання за допомогою математичних моделей об'єктів і процесів. Так, навчальна програма для студентів із медичної інформатики на нашій кафедрі передбачає вивчення процедури медико-біологічних процесів за допомогою математичного моделювання, яке є дуже важливим для формування наукового світогляду, а також дає навички сучасного підходу до аналізу біологічних процесів.

Для цього нами розроблені завдання з аналізу задачі «хижак-жертва» – модель Вольтера. Її використання дозволяє зосередити увагу саме на питаннях комп'ютерного аналізу результатів математичного експерименту. На її основі розглядається модель перебігу інфекційного захворювання у людському організмі. У процесі проведення комп'ютерного моделювання в середовищі табличного процесора Excel, від співвідношення коефіцієнтів моделі, за різних початкових умов, перебіг процесу захворювання може проходити кількома різними шляхами: субклінічна форма захворювання, гостра форма захворювання з одужанням, гостра форма захворювання із загибеллю організму, хронічна форма протікання хвороби. Практика виконання таких завдань свідчить про ефективність такого підходу для розуміння процесу перебігу інфекційних захворювань майбутніми спеціалістами.

Отже, візуалізація може бути представлена у вигляді: відеоролика, уривка фільму, презентації, опорного конспекту, ментальної карти, схеми, таблиці, графіка, діаграми, плану, тренажера та ін. Реалізувати на практиці візуалізацію викладачеві допомагає: комп'ютер, інтерактивна дошка, пристрої введення-виведення графічної інформації, мультимедійний супровід та Інтернет.

Останнім часом у якості способу візуалізації інформації у різних сферах, у т. ч. і в освіті, використовуються інфографіка. «Інфографіка – це графічний спосіб подачі інформації, даних і знань, з метою швидко і точно представляти складну інформацію» [6, с. 120]. Інфографіка має більший ступінь наочності, ніж інші засоби візуалізації (символ, знак, малюнок, рекламне повідомлення, відеоролик, і ін.), допомагає інформації бути більш зрозумілою. Вона допомагає показати співвідношення предметів і фактів, явищ у часі і просторі. Інфографіка є важливим компонентом навчального процесу. Візуально інфографіка може бути представлена у формі: діаграми, графіку, ілюстрації, малюнка, ментальної карти, таймлайну та ін. Для створення яких використовують різноманітні прикладні програми та он-лайн сервіси Інтернет. Докладніше розглянемо деякі з них.

Найпростіший спосіб візуалізації інформації – супровід текстового матеріалу таблицями, схемами, графіками, діаграмами. Для їх розробки й оформлення можна скористатися сервісами: GoogleCharts, Infogram, Sketch, Piktochart, Cadoo, Diagramly тощо. Згенерувати ключові поняття або слова можна з допомогою онлайн-сервісів: Tagxedo, Word It Out, Wordle, ImageChef та ін. Кожен із цих ресурсів має широкий спектр можливостей, свої особливості і техніку формування.

Таймлайн зазвичай використовують для графічної реалізації цифрових даних використовуючи шкалу або відрізок, де у хронологічній послідовності відображаються факти, явища, події. Таймлайн вважається найбільш зручним інструментом для візуалізації історії визначених подій. Для створення яких можна використовувати інструменти: Timeline.knightlab, Tiki-toki та Timetoast.

Ментальні-карти – це техніка візуалізації мислення; спосіб запису за допомогою списків і схем (наприклад, «дерева» або діаграм зв'язків). Головна відмінність ментальних карт – активізація пам'яті. Зв'язки реалізуються у вигляді дерева схеми із зображенням слова, ідеї, завдання або поняття, що пов'язані між собою, відходячи від центрального поняття чи ідеї. Ментальні карти є зручним способом для опрацювання значних обсягів навчальної інформації з подальшим її відтворенням [2]. Для побудови ментальних-карт застосовують «програми-візуалізатори»: Coggle.it, Freemind, BubblUs, MindMeister, Mind42 та ін.

Особливу популярність набирають презентації нового типу – скрайбінг технологія. Головна мета скрайбінгу – візуалізація інформації, а завдання – донести інформацію, зробити її привабливою для слухачів, допомогти краще засвоїти матеріал. Для реалізації скрайбінг-технології використовують сервіси PowToon, GoAnimate, Wideo або ін.

Таким чином, інфографіка допомагає: візуально представити інформацію, що становить велику кількість сторінок у текстовому вигляді; переглянути й узагальнити ключові поняття навчального матеріалу з теми; покращити ілюстративний матеріал.

Слід зазначити, що візуалізація навчальної інформації під час навчання у медичних навчальних закладах відіграє важливу роль. Без візуальних засобів навчання неможлива підготовка висококваліфікованого лікаря, оскільки наочність, наприклад, у курсі медичної і біологічної фізики, анатомії, гістології та інших дисциплін не тільки доповнює вербальну інформацію, але і самі візуальні засоби є носієм змістовної навчальної інформації.

Так, наприклад, під час проведення курсу лекцій із дисципліни «Медична і біологічна фізика» для більшого унаочнення навчального матеріалу, оскільки більшість процесів у живого організмі неможливо спостерігати в реальному часі, використовується мультимедійний супровід, що дає можливість об'єднувати в одній комп'ютерній програмно-технічній системі текст, звук, відеозображення, графічне зображення й анімацію [3]. Виконання лабораторних робіт відбувається з використанням електронного практикуму, що формує у студентів практичні навички роботи з використання медичної, клінічної апаратури, віртуальним обладнанням для проведення експериментів.

Висновки. Отже, способів і сервісів візуалізації інформації досить багато, але важливо, що використання різних методів візуалізації інформації на навчальних заняттях дозволить зробити навчальний процес більш інтенсивним, сформувати у студентів критичне і візуальне мислення, посилити зорове сприйняття і краще засвоїти навчальний матеріал.

Використана література:

1. Мухортова Д. Д. Визуалы, аудиалы, кинестетики / Д. Д. Мухортова // Молодой ученый. – 2016. – № 12 (116). – С. 787–789.
2. Оленец С. Ю. Використання ментальних карт на заняттях з медичної інформатики / С. Ю. Оленец // Матер. 12 міжнар. наук.-практ. конф. «Основні питання сучасної науки – 2016» (15–22 квітня 2016 р.). – Софія, 2016. – Т. 9. – С. 69–71.
3. Сілкова О. В. Дидактичні умови впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в процес навчання медичної та біологічної фізики іноземних студентів / [О. В. Сілкова, Н. В. Лобач, Н. В. Тронь та ін.] // Світ медицини та біології. – 2013. – № 2 (37). – С. 182–183.
4. Шорина Т. В. Сценарное моделирование образовательного процесса вуза на основе визуализации учебной информации / Т. В. Шорина // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2015. – № 5. – С. 38–44.
5. Шостак І. В. Підвищення ефективності дистанційного навчання у технічних вишах на основі використання інтерактивної когнітивної графіки / І. В. Шостак, Д. А. Купріянов // Системи обробки інформації. – 2015. – Вип. 9. – С. 190–194.
6. Newsom D., Haynes J. Public Relations Writing: Form & Style. – Cengage Learning, 2010. – 448 p.

References:

1. Muhortova D. D. Vizualy, audialy, kinestetiki [Visuals, audials, kinesthetics]. Molodoy uchenyj, 2016, vol. 12 (116), pp. 787–789.
2. Olenets S. Yu. Vykorystannia mentalnykh kart na zaniattiakh z medychnoi informatyky [The use of mental maps in the classroom on medical informatics]. Mater. 12-yi mizhnar. nauk.-prakt. konf. "Osnovni pytannia suchasnoi nauky – 2016" (15–22 kvitnia 2016 r.), Sofia, 2016, vol. 9, pp. 69–71.
3. Silkova O.V., Lobach N. V., Tron N. V. Dydaktychni umovy vprovadzhennia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v protses navchannia medychnoi ta biolohichnoi fizyky inozemnykh studentiv [Didactic conditions for the implementation of information and communication technologies in the process of teaching medical and biological physics of foreign students]. Svit medytsyny ta biolohii, 2013, vol. 2 (37), pp. 182–183.
4. Shorina T. V. Scenarnoe modelirovanie obrazovatel'nogo processa vuza na osnove vizualizatsii uchebnoy informatsii [Scenario modeling of the educational process of the university based on the visualization of educational information]. Distantsionnoe i virtualnoe obuchenie, 2015, vol 5, pp. 38–44.
5. Shostak I. V., Kupriianov D. A. Pidvyshchennia efektyvnosti dystantsiinoho navchannia u tekhnichnykh vyshakh na osnovi vykorystannia interaktyvnoi kohnityvnoi hrafiiky [Increase the effectiveness of distance learning in technical universities using interactive cognitive graphics]. Systemy obrobky informatsii, 2015, vol. 9, pp. 190–194.
6. Newsom D., Haynes J. Public Relations Writing: Form & Style. Cengage Learning, 2010. 448 p.

Сілкова Е. В., Лобач Н. В. Педагогическая технология визуализации учебной информации

В статье рассматривается понятие «педагогическая технология». Определено, что информационная насыщенность образовательной среды требует особого представления учебного материала студентам. Определено, что визуализация информации позволяет активизировать способность студента думать сложными пространственными изображениями. Рассмотрены основные функции визуализации. Установлено, что использование технологии визуализации учебной информации обогащает педагогическую практику новыми процессуальными навыками, опираясь на традиционный принцип наглядности и активное использование информационных образовательных ресурсов. Рассмотрены основные способы визуализации информации и соответствующие инструменты для ее реализации, позволяющие сделать учебный процесс более интенсивным, сформировать у студентов критическое и визуальное мышление, усилить зрительное восприятие для лучшего усвоения материала.

Ключевые слова: педагогическая технология, визуализация, инструменты визуализации, способы визуализации, учебная информация.

Silkova E. V., Lobach N. V. Pedagogical technology of visualization of educational information

In the article the concept "pedagogical technology" is considered. It is determined that the information richness of the educational environment requires a special presentation of the teaching material to students, focusing primarily on its quality. It is determined that visualization of information allows to activate the student's ability to think in complex spatial images. It was defined that visualization functions are considered. It is established that the use of visualization technology of educational information enriches the pedagogical practice with new procedural skills, relying on the traditional principle of visibility and the active use of information educational resources. The main ways of information visualization and appropriate tools for its implementation are considered, allowing to make the learning process more intensive, to form in students' critical and visual thinking, to strengthen visual perception for better mastering of the material.

Key words: pedagogical technology, visualization, visualization tools, visualization methods, educational information.

ІНТЕГРАТИВНІ ФОРМИ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ

У контексті підвищеної складності реформ військової освіти є забезпеченість фінансовими й матеріально-технічними ресурсами військових підрозділів закладів вищої освіти разом з їхньою специфічною регулюючою структурою, що в значній мірі впливає на якість академічної військової освіти. У цьому контексті ми намагаємось дослідити динамічну взаємозалежність між військовою системою вищої освіти і якісною гарантією вищої військової освіти, а також стратегію запропонованих змін у пошуку оптимальних інтегративних педагогічних умов у процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів запасу.

Ключові слова: реформа вищої військової освіти, педагогічні умови, майбутній офіцер запасу, військова освіта, професійна підготовка, військовий фахівець.

Головна мета концепту перетворення вітчизняної військової освіти – досягнення ефективної системи навчання відповідно до необхідності професійної підготовки і розвитку майбутніх військових фахівців в умовах повної сумісності національної військової освіти з військовим освітнім середовищем держав Євроатлантичного безпекового простору.

Українська вища військова освіта на сучасному етапі переживає великі й складні процеси реформ. Протяжність цих явищ доволі тривала в часі у зв'язку з їх глобальністю. Реформи, спрямовані на Євроатлантичну інтеграцію, повинні призвести до змін формату від професійної підготовки майбутніх офіцерів запасу, зосередженої на кар'єрному зростанні, до напряму академічного виду вищої військової освіти, з якою підготовленість майбутніх військових фахівців даватиме можливість забезпечувати за необхідністю професійну переконвертацію у військову діяльність, і навпаки.

Процеси навчання і його закономірності розглядали Ю. К. Бабанский, Є. А. Григор'єва, М. А. Данілов, Н. В. Кузьміна, І. Я. Лернер, А. В. Хуторської, В. А. Якунін. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» досліджували О. В. Галкіна, М. В. Зверева, А. Литвин, О. Мацейко, В. А. Пермінова. Педагогічні засади професійної підготовки офіцерів запасу у вищих навчальних закладах досліджували О. В. Кустинський, С. М. Морозов. Особливості професійної підготовки офіцерів запасу в специфічних умовах вивчали В. Ю. Артемов, О. О. Безносюк, Є. Брижатиї, І. М. Скворок.

Основним ключовим елементом якісної професійної підготовки майбутніх офіцерів запасу у вищих навчальних закладах є ефективна взаємодія кваліфікованих військових педагогів посередництвом передачі досвіду набутих знань, умінь і практичних навичок.

Оновленому суспільству потрібні військові фахівці, які можуть самостійно мислити, здатні до самореалізації на основі об'єктивної самооцінки. Таким чином, головною метою професійної підготовки майбутніх офіцерів запасу у вищих навчальних закладах стає формування ключових компетенцій для набуття життєво важливих компетентностей.

Такий підхід забезпечить якісну професійну підготовку майбутніх офіцерів запасу у вищих навчальних закладах, здобуття ними теоретичних та практичних знань, умінь та особистісно-орієнтованих компетенцій: проявляти визначеність і наполегливість у постановці бойових задач та здатність взяти на себе відповідальність; приймати обґрунтовані рішення; здатність до безперервного та активного навчання; уміння працювати в команді та в міжнародному контексті; проявляти лідерство, вільне компетентне спілкування в діалоговому режимі з широким колом військових фахівців, зокрема найвищої кваліфікації і звань, та громадськості; уміння налагоджувати стосунки з експертами інших галузей знань та ін.).

Актуальність і доцільність дослідження проблеми зумовлені також необхідністю подолання суперечностей, які виникають між:

- необхідністю цілеспрямованої професійної підготовки майбутніх офіцерів запасу у вищих навчальних закладах України в педагогічних умовах наставництва, орієнтованого на компетентнісний підхід, та відсутністю відповідного науково-методичного забезпечення в освітньому середовищі вищих навчальних закладів;

- високими вимогами в сучасних Збройних Силах України до підготовки у вищих навчальних закладах висококваліфікованих офіцерів запасу, що складатимуть стратегічний кадровий військовий резерв держави, та неготовністю до здійснення такої діяльності переважної більшості випускників кафедр військової підготовки вищих навчальних закладів за відсутності програм військового лідерства та формального і неформального наставництва;

- зростанням потреби на державному рівні в кадровому військовому резерві, який зорієнтований на розвиток лідерства для досягнення спільних бойових цілей, і недостатньою психолого-педагогічною та методичною підготовкою майбутніх офіцерів запасу у вищих навчальних закладах до застосування означеної компетенції в подальшій професійній діяльності;

– потребами кафедр військової підготовки вищих навчальних закладів виявляти власні ресурси підвищення якості підготовки майбутніх офіцерів запасу в педагогічних умовах Болонського процесу та відсутністю академічних свобод, які передбачають інтернаціоналізацію освіти з урахуванням сучасних вимог військових кваліфікацій євроатлантичного безпекового простору;

– необхідністю впровадження системи організації педагогічних умов форм компетентнісно-орієнтованого наставництва і військового лідерства в процес професійної підготовки майбутніх офіцерів запасу та відсутністю науково-методичного інструментарію у вищих навчальних закладах щодо осмислення важливості даних феноменів.

Мета статті полягає у виявленні та дослідженні прогресивних інтегративних форм організації педагогічних умов професійної підготовки майбутніх офіцерів запасу у вищих навчальних закладах.

Реформа вищої військової освіти передбачає науковий пошук, створення та впровадження сучасних альтернативних педагогічних умов професійної підготовки майбутніх військових фахівців.

Л. О. Петрова зауважує, що військова освіта повинна давати не лише конкретні знання в межах військової сфери, але й формувати цілісний світогляд, заснований на цінностях гуманізму. Саме моральний модус, на думку автора, розкриває духовну синергію військової освіти; розкриває рівень моральної зрілості та індивідуальної відповідальності суб'єктів навчально-виховного процесу, з глибоким усвідомленням одержуваної інформації й осмисленням шляхів їх реалізації на практиці [6, с. 158]. А. Литвин, О. Мацейко зазначають, що педагогічні умови являють собою комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників. Педагогічні умови забезпечують цілісність навчання та виховання в інформаційно-освітньому середовищі навчального закладу відповідно до вимог суспільства та запитів ринку праці, сприяють всебічному гармонійному розвитку особистості та створюють сприятливі можливості для виявлення її задатків, врахування потреб і формування загальнолюдських і професійно важливих якостей, ключових кваліфікацій, загальних і професійних компетенцій [3, с. 56]. Науковою основою педагогічних умов сучасної військової освіти, як стверджує М. І. Науменко, має бути підготовка військових фахівців з високим рівнем професіоналізму, компетентності, інтелектуального розвитку, загальної та військово-професійної культури, здатних з високою ефективністю виконувати поставлені завдання щодо національної безпеки та оборони Вітчизни, до самонавчання, розвитку власної творчої індивідуальності, невтомного, наполегливого самостійного засвоєння нових знань протягом життя, їх примноження, орієнтації в широких потоках різноманітної інформації, прийняття оптимальних рішень у нестандартних ситуаціях, в умовах ризиків та небезпек [4, с. 40]. У контексті наукового пошуку, створення та реалізації нових альтернативних педагогічних умов, В.В. Баришніков, О.К. Неймирок розглядають професійну підготовку майбутніх військових фахівців як переорієнтацію змісту навчального процесу з того, «як потрібно служити», на навчання тому, як потрібно професійно діяти в умовах ведення сучасного бою, з використанням досвіду сучасних війн і збройних конфліктів [1, с. 158].

Тому одним з найважливіших стратегічних напрямів професійної підготовки майбутніх офіцерів запасу у вищих навчальних закладах України є пошук педагогічних умов, орієнтованих на компетентнісний підхід (готовність бути стратегічним кадровим резервом держави, здатність визначати та розв'язувати службово-бойові завдання, які є ключовими для забезпечення стійкого професійного розвитку, що вимагає створення нових системоутворювальних знань і прогресивних військових технологій). Цілі компетентісного підходу досягаються за рахунок педагогічного проектування навчального процесу.

Академічна автономія і свобода у навчанні та дослідженні

Саме через розширення меж академічної свободи у виборі різних способів педагогічних умов, тобто диференціації навчального процесу, здійснюється нинішня модернізація європейської вищої школи.

Порівнюючи ситуацію в західному та вітчизняному суспільстві, Л. Рижак доходить висновку: «ринкові трансформаційні процеси, що відбуваються в сучасній Україні, демонструють знецінення тих цінностей, які репрезентують спільні соціальні блага, зокрема знання. Їхнє місце заступили ринкові цінності. Індивіди у своїй діяльності керуються доцільністю та успіхом, не відчуваючи потреби в дотриманні моральних, екологічних імперативів, релігійних заповідей. Але це зовсім не означає, що можна нехтувати академічними нормами, справедливими й чесними взаєминами в закладах освіти. Академічні чесноти передбачають, передусім, повагу до особистості, гідність особи, сумлінність у науковій діяльності, етичну поведінку під час виконання своїх обов'язків» [8, с. 34].

У принципах академічної свободи (The Magna Charta Universitatum) Асоціації європейських університетів (EUA) задекларовано, що академічна свобода – це основа для незалежного пошуку істини та стандарт академічних цінностей, відкритих для міжнародного користування, в основі яких лежить унікальне інтегративне сузір'я освіти й науки [5].

Швейцарський культуролог Д. Ружмон зазначає, що в Західній культурі витворено ідеал людської особистості, яка подвійно відповідальна перед своїм покликанням і своєю державою, яка водночас незалежна та зобов'язана, а не лише вільна чи лише заангажована. Ця людина вірна собі, коли вона погоджується на діалог і творчий динамізм. Вона зраджує себе, зраджує творчий геній Європи, коли поступається спокусі зліквідувати один із термінів конфлікту або ж намагається замкнутися у своїх особливостях, або ж коли хоче всім нав'язати їх [9, с. 50].

Інтернаціоналізація освіти

Інтеграція вітчизняної системи вищої військової освіти в європейський освітній простір відповідно до положень Болонського процесу потребує у майбутнього офіцера запасу формування «істинної Європейської свідомості». Це стає можливим в умовах реалізації в національному військовому освітньому просторі Проєкту Європейського Союзу «Erasmus+» (Funded by the Erasmus+ Program of the European Union), коли майбутні офіцери запасу України навчатимуться за вибором у військових академіях 27 країн – членів Європейського Союзу. Україна є країною-партнером (PARTNER-COUNTRY) програми ЕРАЗМУС+ і має можливість брати участь у відкритих конкурсах для всіх країн-партнерів у рамках Міжнародного виміру програми.

Проєкт «Національний Еразмус+ Офіс в Україні» (НЕО) тісно співпрацює з Представництвом ЄС в Україні, забезпечуючи допомогу та підтримку Виконавчому агентству з питань освіти, аудіовізуальних засобів і культури (ЕАСЕА) щодо запровадження в Україні Програми ТЕМПУС, ЕРАЗМУС+ у сфері вищої освіти. НЕО досліджує розвиток вищої освіти в Україні та інших сфер освіти в разі потреби і являється контактним центром для всіх зацікавлених потенційних учасників, бенефіціарів і стейкхолдерів щодо заходів ЕАСЕА і Європейської Комісії у сфері вищої освіти.

Міжнародний компонент ключових напрямів діяльності Програми «Erasmus+ Program of the European Union»: КА-1 (навчальна мобільність), КА-2 (проєкти співпраці), КА-3 (підтримка реформ) [7].

Розвиток програм лідерства

Майбутній офіцер запасу теперішнього часу – швидше одержувач знань з відсутньою практичною готовністю до їх передачі. Має цілком достатній обсяг знань у межах академічної та військової готовності, але поза стилем лідерства. Варто пам'ятати, що процес становлення і стан лідера завжди спрямований на мету, а ситуація під назвою «процес заради процесу» – це шлях до демотивації, до підміни понять, і, нарешті, це шлях до бюрократизації та втрати конкурентних переваг. Як процес розвиток лідера здійснюється як «розгортання» вже наявних, але «згорнутих» до пори властивостей даної цілісності, або «зародження» і становлення нових властивостей. Як стан розвиток лідера проявляється в процесі діяльності, спрямованої на виникнення якісно нових стабільних емоцій, в результаті чого відбувається якісна зміна і оновлення всієї цілісності особистості.

Прогресивність розвитку лідера виявляється у спрямованості особи не лише на зовнішній успіх, але й на задоволеність процесом професійної діяльності, усвідомлення ступеня його суспільної значимості, позитивного соціального прояву.

Важливою рисою, без якої мало шансів стати лідером, є драйв. Бути драйвовим важливо для лідера в бізнесі, у військовій сфері, в університеті, враховуючи, що контексти й організаційна культура можуть відрізнятися. Наприклад, бізнес є більш результатоорієнтований, а державні структури – процесноорієнтовані. Також можуть різнитися базові знання, адже написати державну програму і розробити бізнес-план із продажів – це два тотально різні навички. А ще масштаби завдань, які повинен вирішувати лідер, залежать від кількості людей, на яку поширюється його діяльність. Тобто лідери, залежно від масштабів, повинні обирати різні моделі роботи, але при цьому зберігати універсальні лідерські якості.

Розвиток програм наставництва

Саме практика наставництва, або менторингу (від лат. mentor – вихователь, керівник) сьогодні сприймається науковцями як ефективний соціальний інститут професійної адаптації в освітній галузі. Для цього важливим під час проєктування педагогічних умов будь-якої професійної підготовки є дотримання принципу: учити потрібно не дисципліні, а спеціальності.

В. В. Грицанюк стверджує, що наставники – це, як правило, більш освічені та досвідчені люди, які не ставлять себе в позицію домінування над іншими, але вихованець отримує підтримку, терпіння, ентузіазм, натхнення до нових досягнень. Наставники дають нові ідеї, думки, відкривають перспективи, а найголовніше – прищеплюють соціальні цінності та норми, використовуючи які, вихованець зможе соціалізуватися та влаштувати своє життя [2, с. 47].

О. Семенов розглядає наставництво як мікропедагогіку педагога-наставника і його відкритого середовища, в якому досвідчений фахівець представляє і власним прикладом допомагає формувати зразки моделей поведінки, особистісної позиції, навчає «читати» і «тлумачити» пізнавальні контексти, транслює приклади засвоєння культурних норм і цінностей, передає ціннісні установки у формуванні стилю мислення у вихованця. Особистісно-професійний розвиток, саморозвиток, самореалізація особистості залежать від особистості педагога-наставника, котрий уміло супроводжує, скеровує, динамізує процес адаптації до вимог професії, до самопізнання і саморозвитку особистостей як самодостатніх й успішних у національному і глобальному просторі. Багатогранність і багатовимірність наставництва характеризується інтелектуально-етичною системою цінностей, які визначають професійну діяльність, що ґрунтується на педагогічно адаптованому досвіді пізнавальної діяльності, культури високої духовності й моралі, особливої поведінки і спілкування, високої якості праці та відповідальності за її результати [10, с. 46].

Наставництво, продовжує автор, – це побудована на андрагогічних засадах мистецько-педагогічна дія, взаємодія, критеріями якої є самобутність, демократичність, діалогічність, дослідництво, лідерство, соціальна спрямованість, співробітництво, з важливими атракцією, асертивністю і фасцинацією особистості наставника, його духовної константи і морально-етичною максимією поведінки. Йдеться про мовленнєвий

магнетизм, уміння викликати емоційно-почуттєвий відгук у реципієнтів, створюючи біля себе емоційне біополе із загостреним відчуттям відповідальності, повсякчасної готовності поділитися знаннями та досвідом для того, щоб цей світ став досконалішим і розумнішим. Рефреном через наставництво проходить ідея людини патріотичної [10, с. 49].

Висновки. Професійна підготовка майбутніх офіцерів запасу у вищих навчальних закладах буде ефективною за умови впровадження в систему військової освіти інтегративних форм педагогічних умов, з метою ефективного впливу на профільну підготовку майбутніх офіцерів запасу, що сприятиме формуванню компетентнісного підходу військового фахівця для вирішення завдань у процесі майбутньої військово-професійної діяльності.

Для реалізації цих завдань у життя необхідно створити такі умови, за яких майбутні офіцери запасу не будуть пасивними слухачами, а будуть брати активну участь у процесі набуття знань, у результаті чого й будуть формуватися ключові компетенції. Процес повинен відбуватися відповідно до потреб особистості та індивідуальних можливостей разом зі зростанням самостійності та творчої активності. Це вимагає організації педагогічних умов відповідно до здібностей, здатності до навчання, таланту індивіда. Необхідна переорієнтація на створення можливості кожному стати самим собою. У вищому навчальному закладі основи цих змін закладаються безпосередньо під час навчального процесу.

Сьогодні вже неможливо навчати традиційно: в центрі навчально-виховного процесу має бути студент. Від його творчої активності на навчальному занятті, вміння доказово міркувати, обґрунтовувати свої думки, вміння спілкування залежить успіх у свідомому опануванні освітньо-кваліфікаційного рівня. Традиційно студент виступає в ролі «об'єкта» навчання, він отримує певну інформацію, матеріал від викладача і повинен засвоїти та відтворити її. З використанням інтегративних форм організації педагогічних умов у процесі професійної підготовки майбутній офіцер запасу, вступаючи в діалог із викладачем, виконує певні творчі завдання і виступає «суб'єктом» навчання, навчаючись вмінню критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу ситуації та відповідної інформації, зважувати альтернативні погляди, думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми.

Запропоновані у статті форми організації педагогічних умов професійної підготовки, спрямовані на формування і розвиток ключових компетенцій у майбутніх офіцерів запасу, можуть бути якісно реалізовані в умовах дидактичної єдності академічної теорії вищого навчального закладу і в процесі реальної практичної діяльності. Інтенсивність зв'язку може бути різною залежно від виду професійної діяльності. Цей дидактичний принцип є також передумовою для розвитку здатності до постійної адаптації в умовах безперервного науково-технічного, технологічного, економічного, оборонно-безпекового розвитку.

Використана література:

1. Барішніков В. В. Шляхи вдосконалення підготовки офіцерів запасу в Україні / В. В. Барішніков, О. К. Неймирок // Системи обробки інформації. – 2015. – Вип. 8. – С. 158–161.
2. Грицанюк В. В. Наставництво як форма підготовки дітей-сиріт до самостійного життя / В. В. Грицанюк // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2016. – № 3–4. – С. 44–51.
3. Литвин А. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» / А. Литвин, О. Мацейко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 4. – С. 43–63.
4. Науменко М. І. Управління якістю військової освіти: теорія, методологія, практика / М. І. Науменко, Ю. І. Приходько // Наука і оборона. – 2009. – № 1.
5. Обсерваторія «Magna Charta Universitatum» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum>
6. Петрова Л. О. Моральність як ціннісний модус військової освіти / Л. О. Петрова // Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних Сил. – 2014. – Вип. 4. – С. 157–159.
7. Проект Європейського Союзу «Національний Еразмус+ Офіс – Україна та Національна команда експертів з реформування вищої освіти» [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://erasmusplus.org.ua/pro-nas.html>
8. Рижак Л. Євроінтеграція вищої освіти України: аксіологічний вимір / Л. Рижак // Вісник Львівського націонал. ун-ту ім. Ів. Франка. – Філософські науки. – 2008. – Вип. 11. – С. 27–37.
9. Ружмон Д. Європа у грі. Шанс Європи. Відкритий лист до європейців / Д. Ружмон. – Львів : Б. в., 1998. – 277 с.
10. Семенов О. Наставництво в науці і освіті дорослих / О. Семенов // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки. – 2017. – Вип. 152. – С. 46–51.

References:

1. Baryshnikov V. V., Neimyrok O. K. (2015), Shliahy vdoskonalennia pidhotovky oficeriv zapasu v Ukraini [Ways to improve the training of reserve officers in Ukraine], Information processing systems, vol. 8, pp. 158–161.
2. Grycanyuk V. V. (2016), Nastavnytstvo yak forma pidhotovky ditey-syryt do samostiynoho jytta [Mentorship as a form of preparation of orphan children for independent living], Social Work in Ukraine: Theory and Practice, No. 3-4, pp. 44-51.
3. Lytvyn A. (2013), Metodolohichni zasady poniattia «pedahohychni umovy» [Methodological foundations of the concept of «pedagogical conditions»], Pedagogy and psychology of professional education, No. 4, pp. 43-63.
4. Naumenko M. I. (2009), Upravlinnia yakistiu viyskovoi osvity: teoriya, metodolohiya, praktyka [Management of the quality of military education: theory, methodology, practice], Science and Defense, No. 1.

5. Observatory «Magna Charta Universitatum», Available at: <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum>. [Accessed 27 April 2018].
6. Petrova L. O. (2014), Moralnist yak cinnisnyi modus viyskovoi osvity [Morality as a Valuable Modus of Military Education], Collection of scientific works of Kharkiv University of Air Forces, vol. 4, pp. 157–159.
7. Project of the European Union «National Erasmus + Office - Ukraine and National Team of Experts on Higher Education Reform», Funded by the Erasmus+ programme of the European Union, Available at: <http://erasmusplus.org.ua/pro-nas.html>. [Accessed 27 April 2018].
8. Ryjak L. (2008), Yevrointehraciya vyshchoi osvity Ukrainy: aksiolohichnyi vymir [Eurointegration of higher education in Ukraine: axiological dimension], Bulletin of the Ivan Franko National University, vol. 11, pp. 27-37.
9. Rougemont D. (1998), Yevropa u hri. Shans Yevropy. Vidkryti lyst do yevropeiciv. Per. S franc. Yarema Kravec, Yaryna Ivaniv [Europe in the game. Chance of Europe. Open Letter to Europeans. Trans. from Eng.], Lviv: B. v., 277 p.
10. Semenog O. (2017), Nastavnytstvo v nauci I osviti doroslyh [Mentoring in science and adult education], Scientific notes of the Volodymyr Vynnychenko Kirovograd State Pedagogical University, vol. 152, pp. 46-51.

Смирнов С. В. Интегративные формы педагогических условий профессиональной подготовки будущих офицеров запаса

В контексте повышенной сложности реформ военного образования есть обеспечение финансовыми и материально-техническими ресурсами воинских подразделений заведений высшего образования вместе с их специфической регулирующей структурой, что в значительной мере влияет на качество академического военного образования. В этом контексте мы пытаемся исследовать динамическую взаимозависимость между военной системой высшего образования и качественной гарантией высшего военного образования, а также стратегию предложенных изменений в поиске оптимальных интегративных педагогических условий в процессе профессиональной подготовки будущих офицеров запаса.

Ключевые слова: реформа высшего военного образования, педагогические условия, будущий офицер запаса, военное образование, профессиональная подготовка, военный специалист.

Smirnov S. V. Integrated forms of pedagogical conditions of professional training of future officers of the reserve

In the context of the increased complexity of the reforms in military education, there is provision of financial and material-technical resources for military units of institutions of higher education along with their specific regulatory structure, which significantly affects the quality of academic military education. In this context, we are trying to explore the dynamic interdependence between the military system of higher education and the qualitative guarantee of higher military education, as well as the strategy of the proposed changes in the search for optimal integrative pedagogical conditions in the training of future reserve officers.

Key words: reform of higher military education, pedagogical conditions, future reserve officer, military education, vocational training, military specialist.

УДК 373.5.091.12.011.3-051:51:[373.5.016:51]

Соколенко Л. О.

«НАУКОВІ ОСНОВИ ШКІЛЬНОГО КУРСУ МАТЕМАТИКИ» ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ЧАСТИНА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті обґрунтована роль навчальної дисципліни «Наукові основи шкільного курсу математики», яка відноситься до дисциплін професійної і практичної підготовки студентів спеціальності 014.04 «Середня освіта (Математика)». Розглянуто історію навчання даного курсу в Чернігівському державному педагогічному інституті імені Т. Г. Шевченка, а також сучасний підхід до її навчання магістрантів природничо-математичного факультету, фізико-математичного відділення Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Зокрема, представлена інформація про зміст курсу (теми, що входять до складу трьох змістових модулів). Обґрунтовано, що найбільш вдалою організаційною формою проведення занять є семінар-розв'язання проблемних завдань. Як приклад представлено матеріал, який одержують студенти з метою підготовки до заняття на тему «Наукові основи змістової лінії «Рівняння і нерівності» шкільного курсу математики». Він складається з теми, мети та завдань заняття, змістової структури теми. Зроблено класифікацію запитань та завдань, призначених для проведення занять та самостійного опрацювання студентами. Наведено приклади запитань та завдань репродуктивного, реконструктивного та творчого характеру по обраній темі заняття.

Ключові слова: професійна підготовка, вчитель математики, наукові основи шкільного курсу математики, математична логіка, рівняння, нерівність, предикат.

Проблема професійної підготовки вчителя математики на даному етапі залишається досить актуальною, оскільки математична освіта має особливе значення в системі загальної освіти.

До складників системи професійної підготовки вчителя математики відносять: *змістовий* (оволодіння спеціальними математичними знаннями); *технологічний* (оволодіння прийомами та методами навчання математики); *особистісний* (наявність особистісних якостей, необхідних для фахівця зазначеної професії) [14, с. 125].

Кожний з цих складників відіграє вагомую роль у підготовці майбутнього вчителя, до того ж всі вони взаємопов'язані між собою.

Навчальна дисципліна «Наукові основи шкільного курсу математики (далі – НОШКМ)», яка належить до дисциплін професійної і практичної підготовки студентів галузі знань 01 «Освіта», спеціальності 014.04 «Середня освіта (Математика)», призначена для одержання ними дієвих знань та оволодіння професійними компетентностями, які виходять за межі шкільного курсу математики.

Вивчаючи «НОШКМ», студенти-магістранти оволодівають *спеціальними, методологічною, логічною, процедурною* компетентностями. Досвід формування *спеціальних* компетентностей представлений нами в попередньому випуску «Наукового часопису» (№ 61). *Методологічна* компетентність передбачає наявність умінь оцінювати доцільність використання математичних методів для розв'язування індивідуально і суспільно значущих задач. Володіння дедуктивним методом доведення та спростування тверджень, умінь розв'язувати типові математичні задачі свідчать про сформованість, відповідно, *логічної та процедурної* компетентностей.

Навчальна дисципліна «НОШКМ» відноситься до методико-математичних дисциплін. Вона читається у багатьох ВНЗ, серед яких Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова [4], Херсонський державний університет [13], Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка [2], Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка [7; 8] та ін. за авторськими програмами викладачів. Завдяки викладанню цієї дисципліни фундаментальна математична підготовка стає теоретичною основою шкільного курсу математики.

У даній статті йдеться про *історію курсу* «Наукові основи шкільного курсу математики» та *особливості його навчання студентів-магістрантів* природничо-математичного факультету, фізико-математичного відділення, Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, які опановують спеціальність 014.04 «Середня освіта (Математика)».

Робочі програми згаданого курсу та аналогічних до нього курсів «Математика шкільного курсу математики», «Теоретичні основи взаємозв'язку шкільного курсу алгебри і початків аналізу та вузівського курсу математичного аналізу», «Деякі питання шкільного курсу математики з точки зору вищої» певним чином відрізняються [6], [7].

У Чернігівському державному педагогічному інституті імені Т. Г. Шевченка (нині Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка) методичний спецкурс «Деякі питання шкільного курсу математики з точки зору вищої» на початку 90-х років минулого століття читав завідувач кафедри математичного аналізу, доктор фізико-математичних наук, професор Я. О. Ройтберг. Слід зазначити, що курс давав можливість випускникам фізико-математичного факультету осмислити зміст шкільного курсу алгебри і початків аналізу з точки зору математичного аналізу [6].

Подальша ґрунтовна робота, пов'язана з *теоретичними основами* елементарної математики, проводилась колективом викладачів фізико-математичного факультету Чернігівського педагогічного інституту імені Т. Г. Шевченка, а саме, професором Л. М. Вивальнюком, професором В. Н. Боровиком, доцентом М. М. Мурачем, доцентом О. І. Соколенком. Результатом цієї співпраці став навчальний посібник «Курс математики» [3]. У посібнику розглянуто: фундаментальні математичні поняття «множина», «відповідність», «відношення»; математичні твердження та їх структура; алгоритми; цілі невід'ємні числа; розширення поняття про число; рівняння, нерівності, функції; елементи геометрії; величини та їх вимірювання.

Питанням, пов'язаним з теоретичними основами шкільного курсу математики, також присвячені посібники [1; 5] та ін. Матеріал, викладений у цих посібниках, використовується викладачами під час читання названих курсів. Методика і технологія організації та проведення окремих занять дисципліни «Деякі питання шкільного курсу математики з точки зору вищої» розроблена і представлена нами у статтях [8; 9; 10; 11; [12].

Робоча програма курсу «НОШКМ», який читається в Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, безпосередньо пов'язана зі змістовими лініями шкільного курсу математики (далі – ШКМ). Зміст курсу складається із трьох змістових модулів, розділених на п'ятнадцять тем, а саме:

Змістовий модуль № 1 «Наукові основи змістових ліній «Числа» та «Рівняння і нерівності» шкільного курсу математики» складається з таких тем:

№ теми	Назва теми
T1	Математика як наука. Методологічні основи математики
T2	Теорія множин і шкільна математика. Відповідності і відношення в шкільній математиці
T3	Логічна структура арифметики та її навчання. Теоретико-множинний та аксіоматичний підходи до побудови арифметики цілих невід'ємних чисел
T4	Розширення поняття про число
T5	Наукові основи змістової лінії «Рівняння і нерівності» шкільного курсу математики

До **змістового модуля № 2** «Деякі питання змістової лінії «Функції» ШКМ з точки зору математичного аналізу та змістової лінії «Елементи комбінаторики, теорії ймовірностей, статистики» та наукові основи їх навчання» включено наступні теми:

№ теми	Назва теми
T6	Наукові основи змістової лінії «Функції» шкільного курсу математики
T7	Границя функції. Неперервність функції
T8	Застосування похідної в ШКМ та курсі математичного аналізу
T9	Первісна та інтеграл у курсі алгебри і початків аналізу та в курсі математичного аналізу
T10	Елементи комбінаторики, теорії ймовірностей та статистики в курсі алгебри і початків аналізу старшої профільної школи та наукові основи їх навчання

Змістовий модуль № 3 «Деякі питання змістових ліній «Геометричні фігури» та «Геометричні величини» курсу геометрії загальноосвітньої школи та наукові основи їх навчання» складається з таких тем:

№ теми	Назва теми
T11	Зображення плоских і просторових фігур у стереометрії. Методи побудов перерізів многогранників
T12	Координати і вектори у просторі
T13	Наукові основи навчання прямих і площин у просторі
T14	Наукові основи навчання многогранників та тіл обертання, комбінації геометричних тіл
T15	Наукові основи навчання геометричних величин у стереометрії

Для проведення занять використовується метод проблемного викладення матеріалу, частково-пошуковий, або евристичний та дослідницький методи.

Найбільш вдалою організаційною формою для проведення занять є *семінар-розв'язання проблемних завдань*, під час підготовки та проведення якого студенти шукають відповіді на контрольні-сміслові запитання та виконують завдання репродуктивного, реконструктивного та творчого характеру. Відповіді на окремі питання надає викладач (у формі фрагменту лекції), окремі завдання виконуються студентами практично в аудиторії або як складова частина самостійної роботи по відповідній темі.

Перед проведенням кожного заняття студентів заздалегідь ознайомлюють з метою, завданнями, змістовою структурою теми, контрольні-смісловими запитаннями і завданнями репродуктивного характеру, методичними завданнями реконструктивного та творчого характеру, списком літератури з даної теми.

Як приклад розглянемо **заняття на тему «Наукові основи змістової лінії «Рівняння і нерівності» шкільного курсу математики»**.

Мета заняття: Здійснити порівняльну характеристику функціонального підходу до означення поняття рівняння (нерівності) та підходу, який передбачає використання висловлювальної форми (предиката). Використати поняття логіки для означення понять, пов'язаних з поняттям рівняння (нерівності), серед яких – рівняння (нерівності) наслідки, рівносильні рівняння (нерівності). З'ясувати властивості відношення слідування та рівносильності на множині рівнянь (нерівностей). Розглянути основні (типові) перетворення рівнянь (нерівностей) з погляду їх еквівалентності.

Завдання: 1) провести аналіз Державного стандарту базової та повної середньої освіти (освітня галузь «Математика»), навчальних програм з математики для основної та старшої школи, визначити місце рівнянь та нерівностей і понять, пов'язаних з ними; 2) проаналізувати, як означається поняття «рівняння» («нерівність») в ШКМ, та які підходи при цьому застосовуються; 3) дослідити виникнення і розвиток цих понять в історії математики та їх застосування; 4) повторити означення понять «висловлювальна форма», «одномісний предикат», «характеристична множина (область істинності) предиката», «двомісний предикат», відомі з курсу математичної логіки; 5) скласти таблиці відповідності математичних понять, пов'язаних з рівнянням (нерівністю) з однією змінною, та понять математичної логіки, пов'язаних з одномісним предикатом; 6) згадати відношення слідування та відношення рівносильності між предикатами та на основі цих означень сформулювати означення рівняння (нерівності) наслідку та рівносильних рівнянь (нерівностей); 7) розглянути основні (типові) перетворення рівнянь (нерівностей) з погляду їх еквівалентності.

Таблиця 1

Змістова структура теми

№	Структурні елементи змісту
1	Місце теми в програмах для загальноосвітніх навчальних закладів. Математика 5–9 класи. Математика 10–11 класи. Вимоги до математичної підготовки учнів
2	Виникнення і розвиток поняття рівняння (нерівності) в історії математики та їх застосування
3	Теоретичний матеріал з курсу математичної логіки, пов'язаний з висловлювальними формами та предикатами
4	Розгляд різних підходів до означення поняття рівняння (нерівності), що передбачають використання математичних понять (виразу, функції) та понять математичної логіки (висловлювальної форми, предиката)
5	Відношення слідування та рівносильності на множині рівнянь (нерівностей) та їх властивості
6	Розгляд основних (типових) перетворень рівнянь (нерівностей) з погляду їх еквівалентності

До кожного з питань студентам вказується література, в якій вони зможуть знайти часткову або повну відповідь [11, с. 170].

Технологія навчання теоретичних основ змістової лінії «Рівняння і нерівності» розроблена нами та представлена в статті [11, с. 168–173]. Зараз більш детально зупинимось на особливостях підбору запитань та завдань по вказаній темі та досвіді опрацювання їх зі студентами.

Запитання та завдання можна класифікувати як такі, що: 1) мають безпосереднє відношення до дисципліни «Методика навчання математики» (аналіз програм; з'ясування методичних підходів, які використовуються під час введення математичних понять, доведенні теорем у діючих шкільних підручниках та посібниках, підборі та методах і способах розв'язування задач); 2) мають безпосереднє відношення до фундаментальних математичних дисциплін, зокрема математичної логіки (формулювання означень, доведення теорем у вузівських курсах математики); 3) пов'язані з історією та методологією математики; 4) призначені для проведення порівняння викладу одного й того самого матеріалу у вузівському та шкільному курсах; 5) передбачають формулювання означень, розгляд властивостей математичних понять, підбір прикладів та контрприкладів; 6) є практичними завданнями по відповідній темі та ін.

Як приклад, наведемо деякі з них.

Завдання типу 2 (репродуктивного характеру). Повторіть означення понять *висловлювальна форма, одномісний предикат, характеристична множина (область істинності предиката), двомісний предикат*, які розглядаються в курсі математичної логіки. Наведіть приклади цих понять.

Запитання типу 4 (реконструктивного характеру). В якому класі поняття «рівняння» неявно означається за допомогою *висловлювальної форми (предиката)*, а в якому класі відображено *функціональний підхід* до означення даного поняття?

Запитання типу 4 (реконструктивного характеру). Згадайте *відношення слідування* між предикатами та означення *рівняння наслідку* зі шкільного курсу алгебри і початків аналізу 10 класу. Яку роль відіграє відношення логічного слідування під час розв'язування рівнянь?

Відповідь. Відношення *слідування* між предикатами означається наступним чином: Нехай $p(x)$ і $q(x)$ – висловлювальні форми визначені на множині M . Говорять, що $q(x)$ *логічно випливає* з $p(x)$ і записують $p(x) \models q(x)$, якщо $q(x)$ набуває значення 1 для всіх тих елементів з M , для яких $p(x)$ набуває значення 1.

Отже, якщо $p(x) \models q(x)$, то $\forall \alpha \in M$ як тільки $p(\alpha) = 1$, то обов'язково $q(\alpha) = 1$.

Звичайно, може бути, що для деякого $\alpha \in M$ $p(\alpha) = 0$, а $q(\alpha) = 1$.

У шкільному курсі алгебри і початків аналізу 10 класу дається таке означення *рівняння наслідку*: Якщо кожен корінь першого рівняння є коренем другого рівняння, то друге рівняння називається *наслідком* першого.

Якщо з правильності першої рівності випливає правильність кожної наступної, то одержуємо рівняння-наслідки.

Порівнюючи ці означення, магістранти переконуються в тому, що відношення логічного слідування є засобом розв'язування рівнянь, нерівностей та їхніх систем.

Завдання типу 5 (творчого характеру).

Нехай дано деяке рівняння:

$$f(x) = g(x), \quad (1)$$

до обох частин якого додали вираз $h(x)$.

При цьому одержали рівняння:

$$f(x) + h(x) = g(x) + h(x) \quad (2).$$

Дослідіть та проаналізуйте, використовуючи конкретні приклади, чи може перетворення, що проведене над рівнянням (1), привести до: а) втрати коренів рівняння, б) появи зайвих коренів рівняння.

Відповідь. а) *Втрата коренів* відбувається завдяки звуженню ОДЗ заданого рівняння. У даному випадку до обох частин рівняння (1) додається вираз, в якого ОДЗ вужча, ніж у рівняння (1).

$$\text{Приклад } x^2 + 5x = 0 \quad (1) \quad x^2 + \frac{7}{x+5} + 5x = \frac{7}{x+5} \quad (2).$$

Коренями першого рівняння є числа 0 і -5 , а кореням другого рівняння число 0.

б) *Поява зайвих коренів* відбувається в результаті розширення ОДЗ рівняння. Як приклад, слід розглянути обернений перехід від другого рівняння до першого, який можна здійснити додаванням до обох частин рівняння (2) виразу $h(x) = -\frac{7}{x+5}$.

Висновки. Досвід проведення цього заняття свідчить про те, що крім викладача та студентів, що опановують курс, в якості асистента викладача варто залучати студентів-магістрантів 2-го року навчання спеціальності 111 «Математика». Магістранти названої спеціальності досить повно викладають питання, пов'язані з математичною логікою, перевіряють відповіді студентів-магістрантів 1-го року навчання. Заняття проходить невимушено та цікаво для магістрантів 1-го та 2-го року навчання.

Заняття, які відносяться до *другого змістового модуля*, мають теми, що безпосередньо пов'язані з початками аналізу та вступом до математичного аналізу і теорією ймовірностей. Особливо важливими для їх проведення є вдало підібрані запитання та завдання 4-го та 6-го типів. Крім того, особливими є завдання на застосування похідної, первісної та інтеграла до розв'язування задач шкільного курсу (доведення тотожностей, доведення нерівностей, порівняння чисел, розв'язування рівнянь та нерівностей, знаходження сум).

Заняття, які відносяться до *третього змістового модуля*, мають теми, що безпосередньо пов'язані з геометрією. Їх теоретичною основою є питання, які розглядаються в аналітичній, конструктивній, проєктивній геометрії та в математичному аналізі. Методика організації та проведення цих занять буде представлена нами в майбутніх публікаціях.

Використана література:

1. Колягин Ю. М. Основные понятия современного школьного курса математики : [пособие для учителей] / Ю. М. Колягин, Л. Г. Луканкин; под ред. А. И. Маркушевича. – Москва : Просвещение, 1974. – 382 с.
2. Кугай Н. В. Робоча програма навчальної дисципліни «Наукові основи шкільного курсу математики» для студентів галузі 01 Освіта. Спеціальності 014.04 Середня освіта (Математика). / Н. В. Кугай, С. О. Бурчак. – Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.pfm.gnpu.edu.ua>.
3. Боровик В. Н. Курс математики : [навч. посібник] / [В. Н. Боровик, Л. М. Вивальнюк, М. М. Мурач, О. І. Соколенко]. – Київ : Вища шк., 1995. – 392 с.
4. Працьовитий М. В. «Наукові основи шкільного курсу математики» в системі підготовки сучасного вчителя математики / М. В. Працьовитий, С. В. Ніколасенко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №3 «Фізика і математика у вищій і середній школі» : Зб. наукових праць. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – № 5. – С. 17–24.
5. Виленкин Н. Я. Современные основы школьного курса математики : [пособие для студентов пед. ин.-тов] / [Н. Я. Виленкин, К. И. Дудничев, Л. А. Калужин, А. А. Столяр]. – Москва : Просвещение, 1980. – 240 с.
6. Соколенко Л. О. Шкільна математика з точки зору вищої. / Л. О. Соколенко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки». – Чернігів, 2011. – Вип. 83. – С. 126–128.
7. Соколенко Л. О. Роль курсу «Деякі питання шкільного курсу математики з точки зору вищої» у професійній підготовці вчителя / Л. О. Соколенко. – Шістнадцята міжнародна наукова конференція ім. акад. Михайла Кравчука, 14–15 травня, 2015 р., Київ : Матеріали конф. Т. 3. Теорія ймовірностей та математична статистика. Історія та методика математики. – Київ : НТУУ «КПІ», 2015. – С. 249–252.
8. Соколенко Л. О. Роль наукових основ шкільного курсу математики у професійній підготовці вчителя / Л. О. Соколенко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки». – Чернігів, 2015. – Вип. 130. – С. 214–219.
9. Соколенко Л. О. Технологія навчання теоретичних основ теми «Розширення поняття про число» / Л. О. Соколенко // Збірник наукових праць «Педагогічні науки» Херсонського державного університету. – Херсон, 2016. – Том 2. – Вип. LXXI. – С. 135–142.
10. Соколенко Л. О. Роль теоретичних основ змістової лінії «Числа» у професійній підготовці вчителя математики / Л. О. Соколенко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія «Педагогічна»; редкол.: П. С. Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. – Вип. 22. – С. 114–117.
11. Соколенко Л. О. Технологія навчання теоретичних основ змістової лінії «Рівняння і нерівності» / Л. О. Соколенко // Збірник наукових праць «Педагогічні науки» Херсонського державного університету. – Херсон, 2017. – Том 2. – Вип. LXXIV. – С. 168–173.
12. Соколенко Л. О. Методика навчання наукових основ функціональної змістової лінії майбутніх вчителів математики / Л. О. Соколенко // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – Черкаси, 2017. – Вип. 11. – С. 77–87.
13. Таточенко В. І. Програма спецкурсу «Наукові основи шкільного курсу математики» для магістрів / В. І. Таточенко // Херсонський державний університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dls.ksu.kherson.ua>.
14. Теплицька А. О. Професійна підготовка майбутнього вчителя математики як об'єкт теоретичного аналізу / А. О. Теплицька // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія «Педагогіка». – 2016. – Т. 269. – Вип. 257. – С. 125–130.

References:

1. Kolyagin Ju.M., Lukankin L.G. (1974) Osnovnyye ponyatiya sovremennogo shkol'nogo kursa matematiki. Posobiye dlya uchiteley. [Basic concepts of the modern school course of mathematics. A handbook for teachers] Ed. A.I. Markushevich. –Moscow: Education, 382 s. [in Russian]
2. Kugai N.V., Burchak S.O. Robocha prohrama navchal'noyi dystsypliny "Naukovi osnovy shkil'noho kursu matematyky" dlya studentiv haluzi 01 Osvita. Spetsial'nosti 014.04 Srednya osvita (Matematyka). Hlukhivs'kyu natsional'nyu pedahohichnyy universytet imeni O. Dovzhenka [Work program of the academic discipline "Scientific fundamentals of the school course of mathematics" for the students of the branch 01 Education. Specialitty 014.04 «Secondary education (Mathematics)». Glukhiv National Pedagogical University named after O. Dovzhenko] // <http://www.pfm.gnpu.edu.ua>. [in Ukrainian]
3. Borovik V.N., Vivalnyuk L.M., Murach M.M., Sokolenko A.I. (1995) Kurs matematyky: Navchal'nyu posibnyk [Course of Mathematics: Textbook] – Kyiv: Higher School, 392 s. [in Ukrainian]
4. Pratsiovytyi M.V. Nikolayenko S.V. (2009) "Naukovi osnovy shkil'noho kursu matematyky" v systemi pidhotovky suchasnoho vchytelya matematyky [“Scientific fundamentals of the school course of mathematics” in the system of training of modern mathematics teacher] [Text] // Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Draho-manov. Series number 3. Physics and Mathematics at Higher and Secondary School: Coll. scientific works. – Kyiv: NPU named after M.P. Draho-manov. – №. 5. – 17-24 s. [in Ukrainian]

5. Vilenkin N.Ya., Dudnichev K.I., Kaluzhin L.A., Stolyar A.A. (1980) *Sovremennyye osnovy shkol'nogo kursa matematiki: Posobiye dlya studentov pedagogicheskikh institutov* [Modern foundations of the school course of mathematics: A handbook for students of Pedagogical Institutes] – Moscow: Education. – 240 s. [in Russian]
6. Sokolenko L.A. (2011) *Shkil'na matematika z tochky zoru vyshchoyi*. [School mathematics from the point of view of higher]. Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences. – Chernihiv. Ex. 83. – 126-128 s. [in Ukrainian]
7. Sokolenko L.A. (2015) *Rol' kursu "Deyaki pytannya shkil'noho kursu matematyky z tochky zoru vyshchoyi" u profesiyniy pidhotovtsi vchytelya*. [The role of the course "Some issues of the school math course from the point of view of higher" in the teacher's professional training]. Sixteenth International Scientific Conference. acad. Mikhail Kravchuk, May 14-15, 2015, Kyiv: Materials of the Conf. T.3. Probability theory and mathematical statistics. History and Methods of Mathematics. – Kyiv: NTUU "KPI". – 249-252 s. [in Ukrainian]
8. Sokolenko L.A. (2015) *Rol' naukovykh osnov shkil'noho kursu matematyky u profesiyniy pidhotovtsi vchytelya*. [The role of the scientific bases of the school mathematics course in the teaching professional training]. Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences. – Chernihiv. Edition 130. – 214-219 s. [in Ukrainian]
9. Sokolenko L.A. (2016) *Tekhnolohiya navchannya teoretychnykh osnov temy "Rozshyrennya ponyattya pro chyslo"* [Technology of training theoretical foundations of the theme "Expansion of the concept of number"] // Collection of scientific works "Pedagogical sciences" of Kherson State University. – Kherson, 2016. LXXI, V.2. – 135-142 s.
10. Sokolenko L.A. (2016) *Rol' teoretychnykh osnov zmistovoyi liniyi "Chysla" u profesiyniy pidhotovtsi vchytelya matematyky* [The role of the theoretical foundations of the content line "Numbers" in the professional training of a mathematics teacher] // Collection of scientific works of the Kamyanets-Podilsky National University named after Ivan Ogiienko. Pedagogical series / [ed.: P.S. Atamanchuk (chairman, ed.) And others.] – Kamyanets-Podilsky: Kamenets-Podolsk National University named after Ivan Ogiienko. Edition 22. – 114-117 s.
11. Sokolenko L.A. (2017). *Tekhnolohiya navchannya teoretychnykh osnov zmistovoyi liniyi "Rivnyannya i nerivnosti"* [Technology training theoretical foundations of content line "Equations and inequalities"] *Zbirnyk naukovykh prats' "Pedagogichni nauky" Khersons'koho derzhavnoho universytetu* (Collection of scientific papers "Pedagogical sciences" of Kherson State University), LXXIV, V 2, 168-173 s. [in Ukrainian]
12. Sokolenko L.A. (2017). *Metodyka navchannya naukovykh osnov funktsional'noyi zmistovoyi liniyi maybutnikh uchyteliv matematyky* [Teaching methods the scientific foundations of the functional content line of future mathematics teachers]. Bulletin of Cherkasy University. Series: Pedagogical Sciences. – Cherkasy. V.11, 77-87 s. [in Ukrainian]
13. Tatochenko V.I. *Prohrama spetskursu "Naukovi osnovy shkil'noho kursu matematyky" dlya mahistriv*. Khersons'kyy derzhavnyy universytet [Program of the special course "Scientific Fundamentals of the School Math" for masters. Kherson State University] // <http://dls.ksu.kherson.ua> [in Ukrainian]
14. Teplitska A.O. (2016) *Profesiyna pidhotovka maybutn'oho vchytelya matematyky yak ob'yekt teoretychnoho analizu* [Professional training of the future mathematics teacher as an object of theoretical analysis] // Scientific works [Black Sea State University named after Petro Mohyla of the Kyiv-Mohyla Academy complex]. Series: Pedagogy. – Tome 269, Edition 257. – P. 125–130.

Соколенко Л. А. «Научные основы школьного курса математики» как неотъемлемая составляющая профессиональной подготовки современного учителя

В статье обоснована роль учебной дисциплины «Научные основы школьного курса математики», которая относится к дисциплинам профессиональной и практической подготовки студентов специальности 014.04 «Среднее образование (Математика)». Рассмотрена история обучения по данному курсу в Черниговском государственном педагогическом институте имени Т. Г. Шевченко, а также современный подход к обучению магистрантов естественно-математического факультета, физико-математического отделения Национального университета «Черниговский колледж» имени Т. Г. Шевченко.

В частности, представлена информация о содержании курса (темы, входящие в состав трех содержательных модулей). Обосновано, что наиболее удачной организационной формой проведения занятий является семинар-решение проблемных задач. В качестве примера представлен материал, который получают студенты с целью подготовки к занятию на тему «Научные основы содержательной линии «Уравнения и неравенства» школьного курса математики». Он состоит из темы, цели и задач занятия, содержательной структуры темы. Выполнена классификация вопросов и задач, предназначенных для проведения занятий и самостоятельной работы студентов. Приведены примеры вопросов и задач репродуктивного, реконструктивного и творческого характера по выбранной теме занятия.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, учитель математики, научные основы школьного курса математики, математическая логика, уравнение, неравенство, предикат.

Sokolenko L. A. "Scientific bases of the school mathematics course" as an integral part of the professional training modern teacher

In the article grounded the role of the academic discipline "Scientific bases of School Mathematics Course", which relate to the disciplines of professional and practical training of students of the speciality 014.04 "Secondary Education (Mathematics)". The history teaching students by given course in Chernihiv State Pedagogical Institute named after T. Shevchenko is considered, as well a modern approach to its teaching undergraduates of the Natural-Mathematical faculty, Department of Physics and Mathematics of the National University "Chernihiv Collegium" named after T. Shevchenko.

In particular, information is provided on the content of the course (themes that are part of the three contents modules). It is substantiated that the most successful organizational form of conducting classes is a seminar-solving of problem tasks. As an example, the material presented by students is presented for the purpose of preparation for the lesson on the theme "Scientific foundations of the contents line" Equations and inequalities "of the school mathematics course. It consists of the theme, the purpose and tasks of the class, the content structure of the theme. The classify by questions and tasks intended for carrying out of classes and independent studying of students is made. Examples of questions and tasks of reproductive, reconstructive and creative nature are given on the chosen theme of the lessons.

Key words: professional training, mathematics teacher, scientific bases of the school mathematics course, mathematical logic, equation, inequality, predicate.

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ

Стаття присвячена проблемі визначення структури і змісту професійної компетентності фахівців з фізичної терапії. У статті розглянуто поняття «фізична терапія (фізіотерапія)» та «фізична реабілітація» з позицій міжнародної та вітчизняної науки і практики, визначено особливості їх тлумачення. Проаналізовано міжнародний досвід підготовки фахівців з фізичної терапії. Виокремлено і розглянуто професійні функції фахівця з фізичної терапії. Конкретизовано види діяльності даного фахівця; розкрито особливості клінічного і позаклінічного напрямів професійної діяльності фізичного терапевта. Розглянуто зміст загальних та професійних компетентностей фахівців з фізичної терапії. На підставі узагальнення програмних результатів навчання, в структурі професійної компетентності фахівця з фізичної терапії виділено компетентності: науково-методичні, особистісні, медико-біологічні, реабілітаційні та терапевтичні, психолого-педагогічні. Виокремлено групи професійно важливих якостей фізичного терапевта (моральні, комунікативні, когнітивні, емоційно-вольові та ін.), які сприяють ефективному здійсненню професійної діяльності.

Ключові слова: професійна компетентність, фізична терапія, фізична реабілітація, знання, вміння, професійні функції, професійно важливі якості.

Професія фахівця з фізичної терапії в Україні є порівняно новою, це зумовлює підвищений інтерес науковців до проблем професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії. У вітчизняній педагогіці окремі аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації (спеціальність 227 «Фізична реабілітація» згідно з Таблицею відповідності Переліку наукових спеціальностей з 2017 року переводиться у спеціальність 227 «Фізична терапія, ерготерапія» галузі знань 22 «Охорона здоров'я») стали предметом досліджень Л. Волошко, В. Крупи, В. Кукси, Ю. Лянного, О. Міхєнко, Л. Сущенко.

Проблема професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації (терапії) знайшла відображення в багатьох дослідженнях. Зокрема, розроблено понятійний апарат підготовки фахівців з фізичної реабілітації (терапії) (О. Вацеба, Г. Верич, Т. Круцевич, В. Мурза, В. Мухін, С. Попов, Є. Приступа); висвітлено загальні питання професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах (Н. Белікова, А. Герцик, Т. Д'яченко, В. Кукса, О. Міхєнко, В. Полішук, Л. Сущенко); конкретизовано окремі аспекти медичної і соціальної реабілітації та реабілітології осіб з обмеженнями життєдіяльності (Л. Вакулєнко, І. Місула, Л. Левицька, В. Лобода, Г. Прилуцька, А. Шевцов, М. Чайковський); проаналізовано особливості відновлення стану здоров'я і втрачених функцій організму людини засобами фізичної реабілітації (І. Башкін, Т. Бойчук, О. Вацеба, А. Вовканич, Т. Д'яченко, Ю. Лянной, О. Марченко, І. Маріонда, В. Мухін).

Проте цілісний підхід до розв'язання проблеми формування професійної компетентності фахівців з фізичної терапії ще не знайшов відображення в наукових працях з теорії та методики професійної освіти.

Спеціальності «фізичний терапевт» і «ерготерапевт» є медичними, але не є лікарськими. Ці спеціальності вже існують в Україні, й з 2017 року розпочато набір студентів для здобуття відповідного фаху.

У сучасній міжнародній практиці фізична терапія (фізіотерапія) – це не галузь медицини, а професія здоров'язбереження, пов'язана зі зміцненням здоров'я, запобіганням фізичної інвалідності, з оцінкою стану та реабілітацією пацієнтів з больовим синдромом, хворобою або травмою, лікуванням із застосуванням фізичних терапевтичних засобів і без застосування медикаментозних, хірургічних або радіологічних засобів. Фізична терапія передбачає використання фізичних засобів і методів, таких як масаж, маніпуляції, терапевтичні вправи, гідротерапія і різні форми енергії, в реабілітації і відновленні нормальної тілесної функції після захворювання або травми.

У Міжнародному класифікаторі професій ISCO-08 спеціальність «фізіотерапевт» внесена в частину 226 «Інші спеціалісти охорони здоров'я». Тобто в європейських країнах, а також у США та Канаді, спеціальність «фізіотерапевт» не відноситься до лікарських.

В Україні розуміння терміну «фізіотерапія» відрізняється від міжнародного. У вітчизняній практиці фізіотерапію трактують як «галузь медицини, що вивчає фізіологічну дію природних (вода, повітря, сонячне тепло і світло) і штучних (електричний струм, магнітне поле та інші) фізичних факторів, а також розробляє методи їхнього лікувального профілактичного застосування», тобто вона вважається лікарською.

Міжнародному розумінню «фізіотерапії» більше відповідає вітчизняне розуміння терміну «фізична реабілітація», який визначають як «застосування фізичних вправ і природних чинників з профілактичною та лікувальною метою в комплексному процесі відновлення здоров'я, фізичного стану та працездатності хворих й інвалідів. Вона є невід'ємною частиною лікувального процесу та застосовується на всіх етапах лікування».

У країнах Європи та у США здійснюється підготовка фізіатрів (лікарів-реабілітологів) з інтернатурою протягом 5 років. Існують програми підготовки середнього персоналу за спеціальністю «Фізіотерапія і трудо-терапія» загальною тривалістю від 1,5 до 5 років (освітньо-кваліфікаційний рівень – «бакалавр», «магістр»), а також «Асистент фізичного терапевта» (термін навчання 1,5–2 роки) без кваліфікаційного рівня.

Мета статті – проаналізувати особливості професійної діяльності фахівців з фізичної терапії і визначити зміст їхньої професійної компетентності.

Швидкий розвиток і запровадження спеціальності «Фізична терапія» породили низку труднощів і протиріч, обумовлених недостатньо чіткою розробленістю її проблемного поля, тлумаченням основних категорій та методологічних основ, практичною відсутністю спеціалізованих фізкультурно-оздоровчих та реабілітаційних споруд, нестачею обладнання та інвентарю для проведення практичних занять з майбутніми фахівцями, браком професійних кадрів та педагогів з досвідом практичної діяльності, відсутністю спеціалізованої пропаганди та реклами щодо можливостей фізичної терапії та її важливої ролі у відновленні та збереженні здоров'я населення.

Головним призначенням фахівця з фізичної терапії є організація роботи з метою виявлення рухових дисфункцій та визначення рухового потенціалу для подальшого відновлення порушених функцій організму людини засобами фізичної терапії та реабілітації, в тому числі технічними та біотехнічними. Але слід звернути увагу на те, що під час проведення фізичної терапії необхідно, в якійсь мірі, проводити й інші види терапії (соціальну, трудову, психолого-педагогічну), тому повний курс терапії та реабілітації можливий лише за умови комплексного підходу у використанні здобутих знань та вмінь фахівцями з фізичної терапії та реабілітації. Адже професійна діяльність фахівця з фізичної терапії та реабілітації виходить за рамки традиційної педагогічної діяльності, об'єднуючи в собі як мінімум три великі галузі знань – фізичну культуру, медицину, спеціальну (корекційну) педагогіку, які спрямовані на досягнення однієї мети – сприяння життєдіяльності людини з обмеженими можливостями в її соціальній адаптації та інтеграції засобами реабілітації [4].

Відповідно до отриманої у вищих навчальних закладах професії, *професійні функції* фахівця з фізичної терапії передбачають: комплексний підхід у використанні різноманітних фізичних вправ та природних чинників для оздоровлення людини; проведення комплексного обстеження, визначення рухових можливостей людини, а також показань і протипоказань до проведення з цією метою тестів із фізичним навантаженням; визначення рівня фізичного стану та фізичної підготовленості людей, які займаються фізичними оздоровчими вправами; розробку та впровадження індивідуального плану фізичної реабілітації у співпраці з іншими спеціалістами (лікарями, соціальними працівниками, психологами, вчителями, тренерами) та пацієнтом; проведення занять фізичними вправами з оздоровчою, лікувальною та відновлювальною метою; пояснення завдань заняття та особливостей рухових дій, рекомендованих пацієнту, на кожному з етапів реабілітації; організацію та проведення контролю ефективності відновлювальних програм на всіх етапах фізичної реабілітації; навчання самоконтролю, масажу та самомасажу; проведення традиційного та нетрадиційного видів масажу; розробку та застосування методик фізичної терапії та реабілітації з урахуванням особливостей трудової діяльності людини; застосування технічних та біотехнічних засобів у процесі фізичної терапії та реабілітації; здійснення виховної роботи в процесі фізичної терапії та реабілітації, пропагування здорового способу життя та формування стійкої спрямованості на оздоровлення; організацію методичного забезпечення реабілітаційних та оздоровчих занять фізичними вправами для людей, які займаються фізичною культурою самостійно; профілактику травматизму, забезпечення безпеки проведення занять; надання першої невідкладної допомоги в разі гострих порушень стану здоров'я; розповсюдження медико-біологічних, екологічних, соціально-економічних, загальнокультурних і правових знань.

Виконання цих функцій передбачає наступні *види діяльності фахівця з фізичної терапії*:

- проведення співбесіди з пацієнтом для визначення його скарг чи побажань, ведення записів спілкування з пацієнтом у ході реалізації реабілітаційного процесу;
- проведення огляду, пальпаторного обстеження, тестування сили й тону м'язів, основних рухових функцій пацієнта;
- планування реабілітаційного процесу, складання програми з фізичної реабілітації;
- здійснення реабілітаційних заходів згідно з виявленою патологією, корекція процесу фізичної реабілітації за результатами повторних обстежень;
- здійснення контролю за основними життєвими показниками пацієнта під час проведення фізичної реабілітації та адекватна реакція на їх зміну;
- заохочення та залучення пацієнта до самостійного виконання необхідних вправ і дій;
- забезпечення підбору та модифікації технічних допоміжних засобів згідно з потребами конкретного пацієнта;
- визначення рівня порушення рухових функцій та фізичного стану пацієнта, з яким буде проводитись фізична реабілітація, використовуючи інформативні та надійні тести;
- оцінка і формулювання висновку про якість й ефективність окремого реабілітаційного заняття тощо.

Клінічна діяльність фахівця з фізичної терапії складається з: 1) реабілітаційного обстеження, 2) оцінювання, 3) визначення реабілітаційного діагнозу, 4) складання прогнозу та 5) здійснення реабілітаційного втручання. Обстеження обов'язково передують будь-якому втручанню, яке проходять усі пацієнти згідно з медичним діагнозом. Зазвичай клінічна діяльність фахівця з фізичної терапії охоплює всі п'ять складників. У деяких випадках клінічна діяльність обмежується виконанням лише одного (обстеження) або двох, трьох, чотирьох інших складників, наприклад, проведення обстеження (огляду), оцінки, визначення реабілітаційного діагнозу і прогнозу, але без втручання.

Реалізація клінічної діяльності фахівця з фізичної терапії здійснюється в лікувальних та реабілітаційних установах і передбачає участь у встановленні реабілітаційного діагнозу та виконанні реабілітаційної програми. Вона охоплює втручання під час гострих станів, функціональне відновлення, підтримку досягнутих результатів, профілактику виникнення дисфункцій. Направлення до фахівця з фізичної терапії пацієнт отримує безпосередньо від лікаря. Направлення містить перелік проблем, вирішення яких належить до компетенції фізичного терапевта.

Позаклінічна діяльність фахівця з фізичної терапії та реабілітації охоплює участь у наукових дослідженнях, навчальних програмах, консультуванні, викладацькій та адміністративній діяльності.

Слід звернути увагу на те, що специфіка діяльності фахівців у сфері навчання й відновлення засобами фізичної терапії та реабілітації передбачає вирішення завдань не лише психозічного, але й психосоціального рівня. Велику роль для майбутнього фахівця з фізичної терапії у встановленні контактів з пацієнтами та іншими спеціалістами відіграють комунікативні здібності та компетентність в спілкуванні, що є одним із головних чинників високого професіоналізму. У свою чергу, професійна компетентність фахівця дає можливість визначати фактичні завдання і ставити відповідні цілі, що призведе до підвищення ефективності проведених реабілітаційних заходів [3].

Знання, вміння і навички, якими студент повинен оволодіти під час навчання, становлять основу його професійної компетентності. Оскільки компетентність пов'язана з відповідними результатами навчання, то доцільно її розглядати з точки зору знань, умінь і навичок, які повинні отримати студенти в процесі навчання. З теорії педагогіки, знання – це продукт пізнання людиною предметів і явищ, діяльності, законів природи і суспільства. Уміння – це використання суб'єктом певних знань і навичок для вибору і здійснення прийомів дій відповідно до поставленої мети. Навичка – дія, що характеризується високою мірою засвоєння (усталене вміння).

Відповідно до Кваліфікаційного паспорту майбутній фахівець з фізичної терапії повинен поєднувати широку фундаментальну, наукову і практичну підготовку, досконало володіти своєю спеціальністю, бути здатним до швидкого освоєння нових напрямів професійної діяльності, постійно поповнювати свої знання, професійно і компетентно вирішувати професійні завдання, вільно володіти професійною термінологією, мати розвинуте відчуття професійної гідності та соціальної відповідальності, а також відчувати потребу в постійній самоосвіті і професійному удосконаленні [6].

Вивчення і аналіз освітньої програми підготовки бакалавра за спеціальністю 227 «Фізична терапія, ерго-терапія» галузі знань 22 «Охорона здоров'я» з метою формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної терапії свідчать, що в процесі професійної діяльності фахівців даної галузі виділяють виробничі функції, типові задачі діяльності, уміння та компетенції, якими вони повинні оволодіти під час навчання в закладі вищої освіти. У межах цієї програми зазначено, що майбутній фахівець з фізичної терапії повинен володіти загальними і професійними компетентностями.

До загальних компетентностей віднесено: здатність застосовувати спеціальні знання у практичній діяльності; здатність спілкуватися рідною та іноземною мовами як усно, так і письмово в професійній діяльності; здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології; здатність до пошуку та аналізу інформації з різних джерел; здатність взаємодіяти в колективі; здатність спілкуватися з нефхівцями своєї галузі; здатність виявляти ініціативу; активна участь у поліпшенні стану довкілля, забезпечення здоров'я та гармонійного розвитку людини, рівня якості та безпеки її життя.

До професійних компетентностей віднесено: здатність застосовувати знання про сучасні досягнення в галузі фізичної культури та фізичної реабілітації; здатність застосовувати знання законодавства та державних стандартів України з цих галузей; здатність розв'язувати комплексні проблеми, пов'язані з відновленням порушених функцій органів та систем засобами фізичної реабілітації, фізичної культури та спорту; здатність проводити менеджмент у галузі охорони здоров'я; наукову та навчальну діяльність із застосуванням положень, теорій і методів біологічних, медичних, педагогічних та соціальних наук, фізичної культури, наукових досліджень, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та професійної діяльності; здатність до наукової діяльності та проведення досліджень на відповідному рівні.

На підставі узагальнення програмних результатів навчання визначаємо такі групи професійних компетентностей у структурі професійної компетентності фахівців з фізичної терапії:

1. Науково-методичні: здатність до здобуття знань і розуміння поглибленого рівня в розв'язанні наукових проблем у фізичній терапії шляхом застосування комплексу сучасних методик та методів досліджень; критичне осмислення відповідних проблем, наявних у галузі охорони здоров'я, фізичної реабілітації; здатність використовувати сучасні дані, накопичені в результаті наукових досліджень як безпосередньо в предметній області фізичної реабілітації і адаптивної фізичної культури, так і у фізіології, медицині, біохімії, біомеханіці, психології, педагогіці, теорії і методиці фізичного виховання, теорії управління; здатність аналізувати, вибирати і трактувати отриману інформацію та ін.

2. Особистісні: здатність до проведення вербального і невербального спілкування, спостереження, вислуховування, постановки запитань, здатність вести співбесіду з різними групами співрозмовників, проведення й участі у зборах; здатність до мобілізації духовних сил, формування свідомого ставлення до реальності і

власних можливостей у самореалізації; прагнення до самовдосконалення та покращення якості реабілітаційних послуг та ін.

3. Медико-біологічні: здатність до проведення реабілітаційного обстеження та тестування основних функціональних можливостей пацієнтів різних нозологічних груп; обробки інформації; аналізувати будову, нормальний та індивідуальний розвиток людського організму та його рухові функції; здатність збирати анамнез, виконувати реабілітаційне обстеження, тестування, огляд та документувати їх результати; безпечно та ефективно використовувати пристрої, прилади та обладнання для проведення реабілітаційних заходів, пристрої та обладнання для контролю основних життєвих показників пацієнта, технічні допоміжні засоби пересування та самообслуговування; знання та навички до використання пристроїв, приладів та обладнання для проведення реабілітаційних заходів; пристроїв та обладнання для контролю основних життєвих показників пацієнта; технічних допоміжних засобів пересування та самообслуговування; здатність до визначення оптимізації функціонального стану людини, підвищення рівня здоров'я; вміння розробляти профілактичні заходи щодо захворювань і ускладнень внаслідок підвищення неспецифічних і специфічних факторів захисту; здатність визначати характерні особливості розвитку і функціонування організму, пов'язаних з вадою тієї або іншої функціональної системи тощо.

4. Реабілітаційні та терапевтичні: розуміти та пояснювати патологічні процеси, які піддаються корекції засобами фізичної терапії та реабілітації; вміння пояснювати медичні, педагогічні, соціальні аспекти, пов'язані з практикою фізичної терапії та реабілітації; проводити безпечну практичну діяльність для пацієнта/клієнта та практикуючого фахівця; здатність забезпечувати відповідність реабілітаційних заходів функціональним можливостям та потребам пацієнта/клієнта; допомагати пацієнту/клієнту зрозуміти власні потреби, обговорювати та формулювати цілі, пояснювати програму фізичної терапії та реабілітації; проводити оперативний, поточний та етапний контроль стану пацієнта/клієнта відповідними засобами й методами та документувати отримані результати; демонструвати вміння ефективно реалізовувати програму фізичної терапії та реабілітації; формування позитивних компенсацій та ліквідації негативних; визначати ефективний розвиток локомоторно-статичних функцій організму; здатність до формування вмінь, навичок аналізу та реалізації фізичної діяльності та ін.

5. Психолого-педагогічні: здатність встановлювати взаємозв'язок між вихованням людини з особливими потребами в умовах сім'ї та спеціально організованого процесу; здатність до розкриття змісту, засобів, методів та організаційних форм виховання і навчання відповідно до кожного типу спеціальної установи; здатність розробляти принципи і методи подолання наслідків вади, шляхи і способи підготовки людини з особливими потребами до життєвих ситуацій; здатність адаптувати людей, які мають функціональні обмеження, до фізичних і соціальних умов навколишнього середовища; вміння навчати пацієнта (або опікунів) самообслуговуванню (догляду), профілактиці ускладнень, захворювань, травм та ін. здоровому способу життя; здатність визначати суттєвості спеціальної організації процесу виховання та навчання при окремих нозологіях та ін. [1, 2, 5].

Оскільки професія фізичного терапевта відноситься до професій типу «людина-людина», важливе місце у структурі професійної компетентності даного фахівця посідають професійно важливі якості.

Професійно важливі якості фізичного терапевта – це індивідуальні психофізіологічні якості й властивості особистості, що визначають професійну придатність, впливають на успішність освоєння професії, ефективність удосконалення і можливості якісного та результативного здійснення професійної діяльності [5].

Можна сказати, що в професійно важливі якості фізичного терапевта концентровано з'єднуються і проявляються основні загально професійні та професійні компетенції, формування і розвиток яких є завданням і результатом сучасної освіти у вищій школі.

Враховуючи специфіку професійної діяльності фізичного терапевта та вимоги психограми фахівця з фізичної терапії, можна виділити такі професійно важливі якості фізичного терапевта: а) моральні (ввічливість, тактовність, відкритість, правдивість, порядність, справедливість, чесність, уважність); б) комунікативні (уміння, навички, способи здійснення спілкування і взаємодії, уміння встановлювати психологічний контакт, долати бар'єри спілкування, вербальна активність, емпатія); в) когнітивні (осмисленість сприйняття, обсяг та оперативність пам'яті, гнучкість, аналітичність, креативність мислення, розвинута увага, стійкість уваги, спостережливість, культура мовлення); г) емоційно-вольові (готовність до прийняття рішень, емоційна стійкість, позитивна спрямованість на професійну діяльність, упевненість в собі, самовладання, сміливість, терплячість, вимогливість, саморегуляція, самоконтроль, стресостійкість); д) особистісно-характерологічні та рефлексивні (скромність, самокритичність, адекватна самооцінка, почуття власної гідності та честі, здатність до самовиховання до самовдосконалення).

Висновки. Таким чином, професійна компетентність майбутнього фахівця з фізичної терапії поєднує систему знань та професійних вмінь за фахом, а також передбачає сформованість професійно важливих якостей фахівця, що сприяють ефективному професійному здійсненню професійної діяльності. На підставі аналізу програмних результатів навчання, у структурі професійної компетентності фахівця з фізичної терапії виділяємо такі компетентності, як: науково-методичні, особистісні, медико-біологічні, реабілітаційні та терапевтичні, психолого-педагогічні. Виокремлено групи професійно важливих якостей фізичного терапевта (моральні, комунікативні, когнітивні, емоційно-вольові та ін.), сформованість яких забезпечить ефективне здійснення професійної діяльності.

Використана література:

1. Волошко Л. Б. Модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації / Л. Б. Волошко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. «Педагогіка і психологія». – 36. статей. – Вип. 8. – Ч. 1. – Ялта : РВВКГУ, 2005. – С. 85–91.
2. Крупа В. В. Аналіз стану проблеми підготовки майбутніх фахівців фізичної реабілітації у педагогічній теорії та практиці / В. В. Крупа // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – Хмельницький : ХІСТ, 2012. – № 6. – С. 82–86.
3. Кукса В. О. Сутність фізичної реабілітації / В. О. Кукса // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2001. – № 1. – С. 46–51.
4. Мухін В. М. Фізична реабілітація : [навч. посіб.] / В. М. Мухін. – Київ : Видавництво НУФВСУ «Олімпійська література», 2005. – 470 с.
5. Прихода І. В. Організаційно-методологічні підходи до професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації в Україні / І. В. Прихода // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – 2007. – Вип. 15. – Ч. 1. – С. 60–66.
6. Яхно П. К. Зміст професійної освіти фахівців з фізичної реабілітації / П. К. Яхно. – Київ : Наукова думка, 2014. – 193 с.

References:

1. Voloshko L.B. (2005) Model formuvannia profesiinoi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv z fizychnoi reabilitatsii [The model of the formation of professional competence of future specialists for physical rehabilitation]. Problems of Modern Pedagogical Education. Ser.: Pedagogy and psychology. – Sat. articles: No. 8. – Part 1. – Yalta: RVVKGU, 2005. – S. 85-91. [in Ukrainian]
2. Krupa V.V. (2012) Analiz stanu problemy pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv fizychnoi reabilitatsii u pedahohichnii teorii ta praktytsi [Analysis of the state of the problem of training future specialists for physical rehabilitation in pedagogical theory and practice]. Collection of scientific works of Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University of Ukraine. – Khmelnytsky: HIST 2012. – No. 6. – S. 82-86. [in Ukrainian]
3. Kuksa V.O. (2001) Sutnist fizychnoi reabilitatsii [The essence of physical rehabilitation] Theory and methods of physical education and sports. - 2001. – No. 1. – S. 46-51. [in Ukrainian]
4. Mukhin V.M. (2005) Fizychna reabilitatsiia [Physical rehabilitation]: Textbook. Kiev: NUFWSU Publishing House "Olympic Literature", 2005. – 470 s. [in Ukrainian]
5. Prikhoda I.V. (2007) Orhanizatsiino-metodolohichni pidhody do profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv z fizychnoi reabilitatsii v Ukraini [Organizational-methodological approaches to the professional training of specialists for physical rehabilitation in Ukraine]. Problems of Modern Pedagogical Education. - 2007. – Issue. 15. – Part 1. – S. 60-66. [in Ukrainian]
6. Yakhno P.K. (2014) Zmist profesiinoi osvity fakhivtsiv z fizychnoi reabilitatsii [The content of professional education of specialists in physical rehabilitation]. K. : Naukova dumka, 2014. – 193 s. [in Ukrainian]

Суворова Я. В. Структура и содержание профессиональной компетентности будущего специалиста по физической терапии

Статья посвящена проблеме определения структуры и содержания профессиональной компетентности специалистов по физической терапии. В статье рассмотрено понятие «физическая терапия (физиотерапия)» и «физическая реабилитация» с позиций международной и отечественной науки и практики, определены особенности их толкования. Проанализирован международный опыт подготовки специалистов по физической терапии. Выделены и рассмотрены профессиональные функции специалиста по физической терапии. Конкретизированы виды деятельности данного специалиста; раскрыты особенности клинического и внеклинического направлений профессиональной деятельности физического терапевта. Рассмотрено содержание общих и профессиональных компетенций специалистов по физической терапии. На основании обобщения программных результатов обучения, в структуре профессиональной компетентности специалиста по физической терапии выделены компетентности: научно-методические, личностные, медико-биологические, реабилитационные и терапевтические, психолого-педагогические. Выделены группы профессионально важных качеств физического терапевта (нравственные, коммуникативные, когнитивные, эмоционально-волевые и др.), которые способствуют эффективному осуществлению профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, физическая терапия, физическая реабилитация, знания, умения, профессиональные функции, профессионально важные качества.

Suvorova I. V. Structure and content of professional competence of the future specialist for physical therapy

The article is devoted to the problem of determining the structure and content of professional competence of specialists for physical therapy. The article deals with the concept of "physical therapy (physiotherapy)" and "physical rehabilitation" from the standpoint of international and domestic science and practice, and specifies the features of their interpretation. The international experience of training specialists for physical therapy was analyzing. The professional functions of a specialist in physical therapy were distinguished and examined. The types of activity of this specialist were specified: The features of clinical and non clinical directions of professional activity of the physical therapist were revealed. The content of general and professional competencies of specialists for physical therapy was considered. Based on the generalization of the program results of training, competence in the structure of the professional competence of a specialist for physical therapy is allocated: scientific and methodological, personal, medical and biological, rehabilitation and therapeutic, psychological and pedagogical. Groups of professionally important skills of the physical therapist (moral, communicative, cognitive, emotional, etc.), which promote effective realization of professional activity were allocated.

Key words: professional competence, physical therapy, physical rehabilitation, knowledge, skills, professional functions, professionally important skills.

УДК 378:373.2(045)

Тараджук Д. О.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ТЬЮТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті подано теоретичне обґрунтування наукової проблеми сучасного стану професійної підготовки майбутніх вихователів до тьюторської діяльності. Визначено зміст понять «підготовка», «професійна підготовка», «готовність», «тьюторська діяльність». Основну увагу в роботі акцентовано на важливості впровадження тьюторства в освітній простір із метою удосконалення реалізації принципу індивідуалізації з дітьми з особливими освітніми потребами. Обґрунтовано ідею про те, що оволодіння майбутніми вихователями специфічними функціями вихователя-тьютора забезпечить набуття навичок якісної професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Автор робить висновок, що сучасні пріоритети професійної підготовки майбутніх вихователів передбачають впровадження принципу індивідуалізації у роботі з дітьми з особливими потребами, а заклади дошкільної освіти потребують формування нового покоління фахівців, здатних самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення. Оволодіння майбутніми вихователями тьюторською діяльністю забезпечить ефективно впровадження принципу індивідуалізації в умовах закладу дошкільної освіти, який реалізовує інклюзивну практику.

Ключові слова: підготовка, професійна підготовка, готовність, тьюторська діяльність, тьюторство, індивідуалізація, освітнє середовище, майбутній вихователь, педагог-тьютор.

Формуючи сучасне освітнє середовище, основна увага сьогодні акцентується на індивідуалізації освітнього процесу, а також на необхідності створення сприятливих умов для отримання освіти дітьми з особливими освітніми потребами, під якими розуміємо і надання послуг вихователя з тьюторської позицією.

Сутність концепції індивідуалізованого навчання полягає у визнанні того факту, що кожна дитина має власні пізнавальні інтереси, потреби, цілі, преференції, які повинні враховуватися в процесі організації освітнього процесу. Індивідуалізація вимагає створення реальних можливостей для дитини самій бути ініціатором навчальної активності, стати творцем власного індивідуального освітнього шляху, який вона вибудовує всередині широкої освітньої реальності.

Зауважуємо, що формування професійної готовності майбутніх вихователів до тьюторської діяльності здебільшого виступає предметом обговорення українською науковою спільнотою на науково-практичних конференціях та в публічних дискусіях. Актуальність таких дискусій зумовлена тим, що кожна десята людина (більше 650 млн осіб) на планеті має фізичні, розумові чи сенсорні порушення, у 25% всього населення є різні розлади здоров'я (данні ООН, 2017 р.). Міністерством соціальної політики України вже зареєстровано близько 3 млн людей із інвалідністю, зокрема 168 тис. дітей. Крім того, збільшується їх кількість: щорічно реєструється 200–220 тис. осіб, на 450 тис. вагітностей народжується 150 тис. дітей із вродженими вадами, серед яких 20 тис. – із важкими порушеннями.

Тому й актуальність застосування принципу індивідуалізації у роботі з дітьми з особливими потребами полягає у запровадженні тьюторської діяльності педагогами в освітньому середовищі. Ми припускаємо, що майбутній вихователь, який опанує навички тьюторської діяльності, здатний впроваджувати інклюзивну освітню практику, вибудовувати індивідуальну траєкторію професійного розвитку, супроводжувати й організовувати саморозвиток означеної категорії дітей.

Проблема професійної підготовки майбутніх вихователів до тьюторської діяльності вимагає розгляду широкого кола питань: починаючи від формування уявлення про «вихователя-тьютора», «тьюторську діяльність» загалом, до аналізу нових підходів у системі підготовки такого фахівця.

Метою статті є теоретичний аналіз проблеми підготовки майбутніх вихователів до тьюторської діяльності.

Дослідженню проблеми підготовки майбутніх вихователів у закладах вищої освіти педагогічних закладах присвячено низку праць сучасних науковців. Результати досліджень, що розкривають окремі аспекти підготовки фахівців дошкільного профілю, висвітлено в наукових працях Н. Денисенко, К. Крутій, Н. Лисенко, З. Плохій, Г. Підкурманної та ін. Проблеми структури й змісту психолого-педагогічної та фахової підготовки майбутніх вихователів розглядали Л. Артемова, А. Алексеева, Г. Беленька, О. Богиніч, Ю. Косенко, М. Машовець та ін. Вивчення вітчизняних досліджень показало, що предметом аналізу українських дослідників обирався широкий спектр теоретичних і практичних проблем тьюторства. Проблеми вивчення реалізації тьюторства в умовах школи присвятили свої наукові роботи такі дослідники, як А. Адамський, Є. Волошина, С. Дерендяєв, Л. Долгова, А. Решетнікова, В. Конєв, Є. Ковриго, С. Мануйлова, Н. Михайлова, О. Плахотник, Н. Рибалкіна, М. Черемних, П. Щедровицький та ін.

Сучасні дослідження, що розкривають окремі сторони підготовки фахівців дошкільного профілю, висвітлено в роботах Г. Беленької (формування фахової компетентності); Н. Лисенко, З. Плохій (підготовка вихователів до організації еколого-дослідницької діяльності дітей у природі); Н. Грама (теоретико-методичні засади фахової підготовки педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей) та ін. У дисертаційних дослідженнях (Т. Жаровцева, О. Пехота, Т. Танько, Г. Троцько та ін.) визначено зміст,

етапи, компонентний склад професійно-педагогічної підготовки та запропоновано різні моделі її реалізації. Сутності та різним аспектам тьюторства в педагогічній діяльності присвячені праці таких науковців, як Е. Гордон, М. Іващенко, Т. Ковальова, В. Кухаренко, Р. Морган, Ч. О'Мейлі, Дж. Понтічелл, Р. Шаран, Б. Шуневич та ін.

Незважаючи на значну кількість праць в означеному напрямі, проблема професійної підготовки майбутніх вихователів до тьюторської діяльності досі залишається недостатньо вивченою, а отже, потребує додаткового обґрунтування.

Тьюторство в Україні – це нове за своєю суттю явище, що виникло, зважаючи на ситуацію в суспільстві та наявну кризу виховання. Воно пов'язане з діяльністю у вищій і загальноосвітній школі та розуміється як методичний супровід самостійної роботи, створення індивідуальних освітніх проектів і програм, навчально-методичних комплексів, а також як індивідуальне навчання-консультування. Тьюторство – це особливий тип педагогічної професії, спрямований на вибудовування продуктивної співпраці. Якщо всі професії у сфері освіти розділити на три типи – формуючі, терапевтичні та супроводжуючі, – то тьютор належить до останнього [19].

Сучасній Україні потрібні фахівці дошкільного профілю нової формації з конкурентно-придатним європейським чи світовим рівнем кваліфікації для досягнення єдиної мети – формування гармонійно-розвинутої особистості. Нові реалії, орієнтація українського суспільства на демократичні принципи, реорганізація системи дошкільної освіти (зміна співвідношення родинного і суспільного дошкільного виховання, урізноманітнення його форм, багатоваріантність освітньо-виховних програм) зумовлюють необхідність змін і в системі підготовки фахівців дошкільної освіти.

Низка публікацій вітчизняних дослідників яскраво ілюструє, що підготовка педагога дошкільного фаху, в першу чергу, повинна відповідати вимогам сучасності, адже це перша освітня ланка, від якої залежить рівень освіченості і вихованості майбутнього покоління. Вона має свою специфіку, ґрунтується на основних дидактичних закономірностях побудови процесу фахової підготовки у закладі вищої освіти.

Психолого-педагогічний аналіз проблеми підготовки майбутніх вихователів до тьюторської діяльності викликає потребу висвітлення основних понять. Для визначення і характеристики поняття «підготовка» звернемося насамперед до словникових джерел.

У великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «підготовка» розглядається як дія за значенням підготувати; запас знань, навиків, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності [4, с. 245]. Вільна енциклопедія Вікіпедія термін «професійна підготовка» тлумачить як «цілеспрямований процес навчання наявних (працюючих) і потенційних (наприклад, студентів) працівників професійних знань та вмінь з метою набуття навичок, необхідних для виконання певних видів робіт». [текст з екрана]. За визначенням О. Абдулліної, «професійна підготовка майбутнього педагога – це процес формування та збагачення настанов, знань і вмінь, що необхідні майбутньому фахівцю для адекватного виконання специфічних завдань навчально-виховного процесу» [2, с. 40]. Одне з найбільш повних визначень поняття професійної підготовки у своєму докторському дослідженні наводить Т. Танько: «професійна підготовка – це система організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що, в свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати». Якщо йдеться про підготовку до педагогічної діяльності як професійної, доцільним є використання терміна «професійно-педагогічна підготовка». Найчастіше підготовку студентів до педагогічної діяльності дослідники пов'язують із її кінцевим результатом – формуванням готовності до певного виду педагогічної діяльності. Так, Г. Троцько зазначає, що «сутністю підготовки студентів до педагогічної діяльності є система змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на забезпечення готовності майбутнього педагога до педагогічної діяльності». Дослідження авторських трактувань означеного поняття дозволяє виділити основні позиції, що визначають сутність професійно-педагогічної підготовки: професійна підготовка – це система змістових і організаційних заходів; професійно-педагогічна підготовка не може бути обмежена лише формуванням знань, умінь, навичок, а й повинна бути зорієнтована на особистісний розвиток студента; мета і кінцевий результат професійно-педагогічної підготовки є формування готовності студентів до виконання майбутньої тьюторської діяльності. Отже, зазначений термін збагачує поняття «підготовка» [7, с. 43].

Сьогодні підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти розглядається науковцями як багатофакторна структура, головне завдання якої полягає у набутті кожним студентом особистісного смислу діяльності, формуванні фахової майстерності, постійно зростаючому інтересі до роботи з дітьми та їхніми батьками, а також у розвитку успішності в діяльності [3, с. 101]. Результатом підготовки є готовність, що трактується у великому тлумачному словнику: «як стан дозволу і бажання зробити що-небудь». У психологічному словнику поняття «готовність» визначено як настанову, спрямовану на виконання якоїсь дії. Вона припускає: наявність певних знань, умінь, навичок, а також готовність до протидії, виникаючої у ході виконання дії перешкодам; приписування виконуваний дії особистого сенсу. Готовність є важливою умовою успішного виконання будь-якої діяльності, особливо значна її роль у роботі педагога. Зумовлено це складністю і багатогранністю освітнього процесу. У визначенні поняття готовності дослідники йдуть різними шляхами: одні

акцентують увагу на його структурних складових частинах, інші – на його сутності. Так, у роботах учених (А. Ліненко, О. Мороз та ін.) переконливо доведено, що саме стан готовності особистості до виконання професійно-педагогічної діяльності забезпечує не тільки її ефективність, але й можливість подальшого вдосконалення. Тобто, підготовка виступає засобом формування готовності до діяльності, а готовність є результатом і показником якості підготовки. Такого самого підходу дотримується Т. Жаровцева, «готовність», на її думку, – це мета і результат підготовки [8; 12, с. 13]. Готовність до педагогічної діяльності у дослідженні А. Ліненко розглядається як цілісна інтегрована якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну і волюву мобілізаційність у момент включення в діяльність визначеної спрямованості. Автор наголошує, що, готовність не є вродженою, а виникає внаслідок певного досвіду людини, що ґрунтується на формуванні її позитивного ставлення до професійної діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у ній [8, с. 5]. Відповідно до аналізу попередніх досліджень, ми вважаємо, що здобуття майбутніми вихователями навиків тьюторської діяльності неможливе без цілеспрямованого навчання у закладах вищої освіти.

Розглядаючи проблему підготовки майбутніх вихователів до тьюторської діяльності, ми опрацювали різноманіття визначень поняття тьюторської діяльності, її цілей, завдань, адже ставлення педагогічної спільноти до цього питання неоднозначне. Ми поділяємо думку М. Іващенко, що «тьюторська діяльність є специфічною формою педагогічної діяльності». Науковець чітко розмежує, що «традиційна діяльність педагога ґрунтується на негативному зворотному зв'язку, оскільки постійно відбувається порівняння й протиставлення результатів та досягнень окремих особистостей у сфері навчання, а діяльність вихователя-тьютора передбачає організацію позитивного зворотного зв'язку, який дає змогу оцінити особистісні досягнення в умовах навчально-виховного процесу й на основі порівняння з попередніми результатами зафіксувати розвиток» [9, с. 82].

Низка науковців розглядає тьюторську діяльність у процесі виховання. Н. Кузьменко діяльність тьютора розуміє як «форма організації навчально-виховної роботи у вищій і загальноосвітній школі» [11, с. 331]. С. Микитюк вважає, що діяльність тьюторів спрямовано на підвищення ролі виховання, актуалізації процесів самопізнання і самовдосконалення [14, с. 111]. На думку В. Сергєєвої, діяльність тьютора полягає у реалізації індивідуальних освітніх траєкторій індивідуальних навчальних планів, у виборі і продовженні освіти, проведенні рефлексивно-проектних заходів з учнями з питань формування і реалізації індивідуальних освітніх траєкторій, підготовці і реалізації професійних проб і соціальних практик [17, с. 3].

Британський дослідник і викладач Ф. Баркер розглядає тьюторство у руслі електронного навчання, розуміючи його як модель викладання і навчання, яка може бути використана як основа для створення нових видів освітньої інфраструктури, заснованої на використанні веб-ресурсів, взаємодії однолітків та онлайн-навчанні [1, с. 3]. Розглядаючи тьюторство у контексті антропогенезу, становлення людського у людині як у масштабі глобальної історичної перспективи, так і у масштабі індивідуальної історії, С. Сіроткін та Д. Гребьонкін позиціонують його як «антропопрактику, пов'язуючи із реалізацією гуманітарних підходів і цінностей, а також тенденціями подолання відчуження людини, розвитку культурних цінностей, становлення постмодерністського мислення, розвитку критичної педагогіки і психології і в цілому розробки кроків цивілізації» [18, с. 5]. Отже, тьюторство частіше позиціонується як педагогічна практика або діяльність, пов'язана з наданням додаткових освітніх послуг.

Ми підтримуємо твердження Т. Ковальнової, що «педагог-наставник (тьютор) поступово засвоює якісно відмінну від попереднього досвіду роботи роль, що вимагає опанування технік самоорганізації, здатності брати на себе ініціативу в ситуації невизначеності, культивувавши парадоксального мислення тощо» [10, с. 6].

Ґрунтуючись на різних авторських визначеннях сутності «тьюторства», можемо стверджувати, що – це «особливий тип педагогічної професії, спрямований на вибудовування продуктивної співпраці. Якщо всі професії у сфері освіти розділити на три типи – формуючі, терапевтичні та супроводжуючі, – то тьютор належить до останнього. Базова задача педагога – навчити, психолога – допомогти, а тьютора – супроводжувати в освітній діяльності, у подальшому просуванні людини вперед. Послуги вихователя з тьюторською позицією будуть доречними, коли більш чітко уявлення дитини про себе набагато важливіше, ніж ефективно досягнута мета; коли дитина самостійно приймає рішення й сама керує своїм розвитком».

Тьюторіальна система виникла ще в XIV ст. і здебільшого була розповсюджена спочатку в педагогічних коледжах, елітних школах (типу англійських «паблік скулз»), а відтепер – і в університетах. Сучасне тлумачення тьюторства акцентує увагу переважно на двох аспектах: по-перше, йдеться про педагогічну діяльність, спрямовану на керівництво самостійною роботою тих, хто навчається за індивідуальним планом, або в умовах, коли на самостійне опрацювання наукових джерел відведено значний відсоток навчального часу; по-друге, індивідуальне науково-штучне керівництво викладача вищої школи певним студентом задля оптимізації саме його пізнавальної самостійної діяльності [5, с. 246].

З огляду на реалії сьогодення, коли в контексті ідеї модернізації вітчизняної освіти у вищих навчальних закладах активно впроваджується кредитно-модульна система організації навчального процесу, функціональна роль самостійної роботи студентів значно посилюється, а відтак актуалізується місце тьюторських занять і значення фахівця-тьютора. Автори наукової праці «Революція у тьюторстві: прикладне дослідження передового досвіду, питань політики і досягнень учнів» Е. Гордон, Р. Морган, Ч. О'Мейлі, Дж. Понтічелл,

позиціонують тьюторство як життєво необхідну освітню практику, яка призначена допомогти більшій кількості дітей і дорослих найкращим чином досягти свого особистого потенціалу учіння [6, с. 22–23].

Вивчення й узагальнення передового досвіду, зокрема вищих педагогічних шкіл, дозволяє стверджувати: підготовка майбутніх вихователів вищого закладу освіти є важливішим етапом у випереджувальному розвитку їхнього «ресурсного ракурсу». Останнє здебільшого розуміється науковцями (Ю. Баландін, М. Скаржинський, Л. Стяжов) як наявність можливостей, здібностей особистості, її ресурсів, а також сукупності факторів, від якої залежить успішність розв'язання тих чи інших завдань; центрується увага на такому розумінні резерву: ще «незадіяної», поки що невикористаної можливості, «запасу творчості» (І. Красногородський, В. Лавров), наявності можливостей особистості як цільових орієнтирів (В. Бережної, Л. Сохань).

Цінною в контексті нашого дослідження є думка А. Мудрик: «Для того, щоб людина з особливими потребами зацікавилася проблемою самоосвіти в майбутньому, щоб у неї з'явилося бажання займатися нею, необхідно, щоб у життєдіяльності виховної організації були створені такі умови та ситуації, в яких людина або побачила та усвідомила невідповідності між своїми знаннями і знаннями партнерів або виявила неможливість чи неефективність рішення вікових завдань, або зіткнулася з невідповідністю вимог організації та своїми знаннями». Дослідник вважає, що, як результат таких подій, в індивіда може з'явитися спочатку зацікавленість в освіті, а згодом більш-менш стійка установка щодо її реалізації [15, с. 154–155].

Ми підтримуємо переконання Т. Швець, що ефективність роботи майбутнього вихователя з тьюторською діяльністю неможлива без опанування таких функцій: діагностична (знання здібностей і можливостей дитини); проектна (допомога в розробці перспективного плану розвитку особистості); реалізаційна (допомога в реалізації індивідуального освітнього шляху); аналітична (допомога в корекції індивідуального плану). Реалізуються подані функції тьюторськими технологіями, якими повинен оволодіти майбутній вихователю з тьюторської позицією. Науковець трактує поняття тьюторська технологія як «таку педагогічну технологію, яка ґрунтується на суб'єкт-суб'єктному, компетентнісному, діяльнісному, культурологічному, гуманістичному підходах і заснована на взаємодії досвідченого й недосвідченого, на діалозі» [20, с. 32–33]. Завдяки індивідуалізації освітнього процесу кожна дитина отримує можливість замовляти й одержувати своє «освітнє меню», необхідне для успішної самореалізації в соціумі [20, с. 35].

У Законі України «Про освіту» передбачається введення інклюзивної форми навчання починаючи з дошкілля, тому оволодіння майбутніми вихователями тьюторською діяльністю, яка реалізовує принцип індивідуалізації освіти, є, на нашу думку, першочерговим завданням, адже успішна інклюзія неможлива без кваліфікованого супроводу.

У системі освіти України існують поняття «куратор» та «асистент вчителя», що близькі до поняття «педагог-тьютор», але значно звужені. На наш погляд, постає завдання наповнення його тьюторським змістом. За виконання обов'язків вихователя-тьютора доцільно ввести доплати, бо це додатковий обсяг роботи, що властиво для зарубіжного досвіду тьюторства. Та все ж проводиться низка досліджень, щодо розрізнення цих понять. Зокрема, триває Всеукраїнський експеримент, затверджений Положенням про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 07 листопада 2000 р. № 522, 26 червня 2017 р. за темою «Тьюторський супровід у системі змішаного навчання». Експериментально-дослідницька робота проводиться на базі Приватної школи «Афіни» м. Києва [16].

Наразі сертифікованих тьюторів в Україні готують в International Academy of Tutoring міста Києва, за програмою яка ґрунтується на традиціях англійських вишів Оксфорда і Кембриджа, а також польського Collegium Wratislaviense.

Висновки. Отже, сучасні пріоритети професійної підготовки майбутніх вихователів до тьюторської діяльності в освітньому середовищі зумовлюють потребу у формуванні нового покоління фахівців для закладів дошкільної освіти, здатних самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення. І саме ці нові суспільні вимоги до особистості вихователя – реагування на змінне оточення; пристосування середовища до потреб дітей з особливими потребами; створення окремої освітньої програми для кожного вихованця; надання додаткових послуг і форм підтримки у процесі навчання – змушують професійну освіту розпочати впровадження «тьюторства» в закладах дошкільної освіти.

Майбутній вихователю з тьюторською позицією може стати сполучною ланкою, що забезпечує координацію педагогів, спеціальних педагогів, психологів та інших необхідних дитині фахівців на кожному етапі освітнього процесу. Вся діяльність із супроводу особливої дитини не повинна порушувати освітнього і комунікативного простору тієї групи дітей, у якій перебуває дитина з особливостями розвитку. Перспективою подальших досліджень вбачаємо розробку навчальної дисципліни «Тьюторський супровід в закладі дошкільної освіти» на базі Луцького педагогічного коледжу з метою експериментальної перевірки ефективності підготовки майбутніх вихователів до тьюторської діяльності в закладі дошкільної освіти, що реалізує інклюзивну практику.

Використана література:

1. Barker P. On being in online tutor / P. Barker // Innovations in Education and Teaching International. – 2002. – № 39 (1) – P. 3–13.
2. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. – Москва : Просвещение, 1990. – 141 с.
3. Беленька Г. В. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : [монографія] / [Г. В. Беленька, О. Л. Богінч, З. Н. Борисова та ін.]; за заг. ред. І. І. Загарницької. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 310 с.
4. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 373 с.
6. Гордон Э. Революция в тьюторстве: прикладное исследование передового опыта, вопросов политики и достижений учащихся / Э. Гордон, Р. Морган, Ч. О'Мэлли, Дж. Понтиселл; пер. с англ. – Ижевск : ERGO, 2010. – 332 с.
7. Дем'яненко Н. М. Система тьюторства: актуалізація ретродосвіду Великої Британії / Н. М. Дем'яненко // Зб. наукових праць Полтавського держ. пед. у-ту імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2006. – Вип. 6 (57). – С. 72–75.
8. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методичні засади підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями : [монографія] / Т. Г. Жаровцева. – Одеса : ПНЦ АПН України – СВД М. П. Черкасов, 2006. – 367 с.
9. Іващенко М. В. Особливості організації тьюторського супроводу обдарованої особистості / М. В. Іващенко // Педагогіка. Психологія. Філософія науки: зб. наук. праць. – Переяслав-Хмельницький, 2009. – Вип. 18. – С. 81–85.
10. Ковалева Т. Матеріали курсу «Основи тьюторського супроводження в общем образовании» : [учеб.-метод. пособ.] / Т. М. Ковалева. – Москва : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 54 с.
11. Кузьменко Н. В. Педагогічна взаємодія в стосунках «куратор-студенти» в контексті позааудиторної виховної роботи / Н. В. Кузьменко // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – 2015. – Вип. 49. – С. 327–335.
12. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : [монографія] / А. Ф. Линенко. – Одеса : ОКФА, 1995. – 80с.
13. Лукіна Т. О. Тьютор / Т. О. Лукіна // Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – С. 924.
14. Микитюк С. О. Ресурсний підхід в організації тьюторської діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі / С. О. Микитюк // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. – 2012. – Вип. 39. – С. 111–119.
15. Мудрик А. В. Социальная педагогика : [учебник] / А. В. Мудрик. – Москва : Издательский центр «Академия», 2005. – 200 с.
16. Наказ МОН України від 26 червня 2017 р. № 933 «Про завершення II (концептуально-діагностичного) етапу дослідно-експериментальної роботи за темою «Тьюторський супровід у системі змішаного навчання». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/7697>.
17. Сергеева В. П. Тьютор в образовательном пространстве : [учеб. пособ.] / под ред. В. П. Сергеевой. – Москва : ИНФРА-М, 2016. – 192 с.
18. Сироткин С. Ф. Тьюторство как практика субъективации / С. Ф. Сироткин, Д. Ю. Гребёнкина. – Ижевск : ERGO, 2012. – 40 с.
19. Тьютор / Вікіпедія – вільна енциклопедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D1%8C%D1%8E%D1%82%D0%BE%D1%80>.
20. Швець Т. Тьютор. Перші кроки / Т. Швець. – Київ : вид. група «Шкільний світ», 2017. – 104 с.

References:

1. Barker P. (2002) On being an online tutor. Innovations in Education and Teaching International Journal. 39 (1). P. 3–13. [in English]
2. Abdullina O. (1990) Obshchepedagogicheskaja podgotovka uchytelia v systeme vyssheho pedagogicheskogo obrazovaniya [General pedagogical training of teachers in the system of higher pedagogical education] Moscow. Prosveshchenye. 141 s. [in Russian]
3. Bielienska H. (2009) Pidhotovka vykhovatelya do rozvytku osobystosti dytyny v doshkilnomu vitsi: monohrafiia [Preparation of the educator for the development of the child's personality in preschool age]. Kyiv. NPU imeni M. P. Drahomanova. 310 s. [in Ukrainian]
4. Busel V. (2001) Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language]. Kyiv, Irpin. TF Perun. 1440 s. [in Ukrainian]
5. Honcharenko S. (1997) Ukrainyskyi pedagogichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv. Lybid. 373 s. [in Ukrainian]
6. Hordon E. (2010) Revoliutsiya v tiutorstve: prykladnoe yssledovanye peredovoho opyta, voprosov polytyky y dostyzhenni uchashchykhsia [The revolution in tutoring: applied research of the advanced theory, questions of politics and achievements of students]. Yzhevsk. ERGO. 332 s. [in Russian]
7. Demianenko N. (2006) Systema tiutorstva: aktualizatsiia retrodosvidu Velykoi Brytanii [System of tutoring: actualization of the retrospective experience of Great Britain]. Poltava. Pedagogichni nauky Journal 6 (57). pp. 72–75. [in Ukrainian]
8. Zharovtseva T. (2006) Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky fakhivtsiv doshkilnoi osvity doroboty z neblahopoluchnymy simiamy [Theoretical and methodical principles of preparation of specialists of pre-school education for work with bad families]. Odesa. PNTs APN Ukrainy. 367 s. [in Ukrainian]
9. Ivashchenko M. (2009) Osoblyvosti orhanizatsii tiutorskoho suprovodu obdarovanoi osobystosti [Features of the organization of tutor accompaniment of gifted personality]. Pereiaslav-Khmelnytskyi. Pedagogy. Psychology. Philosophy of Science Journal 18. pp. 81–85. [in Ukrainian]
10. Kovaleva T. (2010) Materyaly kursa Osnovy tiutorskoho soprovozhdeniya v obshchem obrazovanii [Materials of the course Fundamentals of tutoring in general education]. Moscow. Pedagogicheskyy unyversytet Pervoe sentiabria. 54 s. [in Russian]
11. Kuzmenko N. (2015) Pedagogichna vziaimodiia v stosunkakh kurator-studenty v konteksti pozaaudytorno vykhovnoi roboty [Pedagogical interaction in the curator-students relationship in the context of non-auditing educational work]. Pedagogika ta psykholohiia Jurnal 49. pp. 327–335. [in Ukrainian]

12. Lynenko A. (1995) Pedagogichna diialnist i hotovnist do nei: monohrafiia. [Pedagogical activity and readiness for her]. Odessa. OKFA. 80 s. [in Ukrainian]
13. Lukina T. (2008) Tiutor. Entsyklopediia osvity [Tutor]. Kyiv. Yurinkom Inter. 924 s. [in Ukrainian]
14. Mykytiuk S. (2012) Resursnyi pidkhid v orhanizatsii tiutorskoi diialnosti u vyshchomu pedahohichnomu navchalnomu zakladi. [Resource approach in the organization of tutor activity in a higher educational institution]. Means of educational and research work Journal 39. P. 111–119. [in Ukrainian]
15. Mudryk A. (2005) Sotsyalnaia pedahohika. [Social pedagogy]. Moscow. Yzdatelskyi tsentr Akademyia. 200 s. [in Russian]
16. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine (26 June, 2017). № 933. «Tutor's support in the system of mixed learning». available at: <http://old.mon.gov.ua/about-ministry/normative/7697> [in Ukrainian]
17. Serheevoi V. (2016) Tiutor v obrazovatelnom prostranstve [Tutor in the educational space]. Moscow. YNFRA-M. 192 s. [in Russian]
18. Syrotkyn S. (2012) Tiutorstvo kak praktyka subyektivatsyy [Tutoring as a practice of subjectification]. Yzhevsk. ERGO. 40 s. [in Russian]
19. Tiutor / Vikipediia – vilna entsyklopediia [Tutor. Wikipedia The Free Encyclopedia]. Available at: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D1%8C%D1%8E%D1%82%D0%BE%D1%80>. [in Ukrainian]
20. Shvets T. (2017) Tiutor. Pershi kroky [Tutor. The first steps]. Kyiv. Shkilnyisvit. 104 s. [in Ukrainian]

Taradiuk D. A. Профессиональная подготовка будущих воспитателей к тьюторской деятельности как педагогическая проблема учреждения высшего образования

В статье представлено теоретическое обоснование научной проблемы современного состояния профессиональной подготовки будущих воспитателей к тьюторской деятельности. Определено содержание понятий «подготовка», «профессиональная подготовка», «готовность», «тьюторская деятельность». Основное внимание в работе акцентировано на важности внедрения тьюторства в образовательное пространство с целью усовершенствования реализации принципа индивидуализации с детьми с особыми образовательными потребностями. Обосновано идею о том, что овладение будущими воспитателями специфическими функциями воспитателя-тьютора обеспечит приобретение навыков качественной профессиональной деятельности в инклюзивном образовательном среде. Автор приходит к выводу, что современные приоритеты профессиональной подготовки будущих воспитателей предусматривают внедрение принципа индивидуализации в работе с детьми с особыми потребностями, а учреждения дошкольного образования требуют формирования нового поколения специалистов, способных самостоятельно мыслить, генерировать оригинальные идеи, принимать смелые, нестандартные решения. Овладения будущими воспитателями тьюторской деятельностью обеспечит эффективное внедрение принципа индивидуализации в условиях учреждения дошкольного образования, реализующего инклюзивное практику.

Ключевые слова: подготовка, профессиональная подготовка, готовность, тьюторская деятельность, тьюторство, индивидуализация, образовательная среда, будущий воспитатель, педагог-тьютор.

Taradiuk D. A. Professional preparation for future teacher to tutor activity as a pedagogical problem of higher education

The article gives theoretical substantiation of the scientific problem of the current state of professional training of future educators for tutor activity. The content of the concepts of “training”, “professional training”, “readiness”, “tutor activity” is determined. The main attention in the work is emphasized on the importance of implementing tutoring in the educational space in order to improve the implementation of the principle of individualization with children with special educational needs. The idea that mastering future educators by the specific functions of tutor-tutor will provide acquisition of skills of high-quality professional activity in the inclusive educational environment is substantiated. The author comes to the conclusion that the current priorities of the training of future teachers provide for the introduction of the principle of individualization in working with children with special needs, and pre-school institutions need to form a new generation of specialists capable of thinking independently, to generate original ideas, to make bold, non-standard decisions. Mastering future tutors by tutor activity will ensure the effective implementation of the principle of individualization in a pre-school institution, which implements inclusive practice.

Key words: training, vocational training, readiness, tutoring, tutoring, individualization, educational environment, future educator, teacher-tutor.

УДК 37(09)(477.87) «1914/1939»

Тимчик М. П.

ЖИТТЯ І ТВОРЧІСТЬ О. ДУХНОВИЧА В ІСТОРІОГРАФІЇ МІЖВОЄННОЇ ДОБИ 1914–1939 РОКІВ

Стаття присвячена малодослідженій в духновичознавстві темі – історіографії міжвоєнного періоду (1914–1939) – важливого етапу дослідження педагогічної і культурно-освітньої діяльності О. Духновича, етапу збирання і нагромадження фактичного матеріалу, політико-ідеологічних суперечок, прямолінійних суперечливих висновків і тверджень. Критично досліджено підсумки попередніх досліджень постаті О. Духновича. Здійснено аналіз позитивних сторін і вад основних напрямів тогочасної історіографії (російської, місцевої «карпаторуської», «угроруської» та «української» («народовецької»). Зроблено узагальнюючий висновок про те, що надпродуктивним був український напрям, репрезентований В. Гренджа-Донським, А. Волошином, та ін., попри те, що концепція наукового розуміння спадщини О. Духновича в 20–30-і рр. ХХ ст. так і не була вироблена.

Ключові слова: О. Духнович, історіографія, русофільський напрям, карпато-руський напрям, угро-руський напрям, український напрям, В. Гренджа-Донський, А. Волошин.

Постать Олександра Духновича (1803–1865) добре відома в українському культурно-національному русі ХІХ ст. Письменник, журналіст, педагог і освітній діяч, народознавець, історик, релігійний мислитель, він брав активну участь у культурно-громадському житті Закарпаття і Галичини ХІХ ст., своєю будительською працею заслужив визнання і пошану як серед простого народу, так і в наукових колах. І. Франко називав його людиною доброї волі і немалих здібностей, хоч і заплутаним у мовних і політичних доктринах.

О. Духнович є однією з найбільш досліджуваних постатей в історії Закарпаття. Йому присвячено сотні наукових публікацій (монографій, дисертацій, брошур, окремих статей), проте загального історіографічного огляду цього величезного і суперечливого доробку досі не існує. Особливо це стосується історіографії міжвоєнної доби (1914–1939) – важливого етапу дослідження творчості О. Духновича, етапу збирання і нагромадження фактичного матеріалу, політико-ідеологічних суперечок, прямолінійних суперечливих висновків і тверджень.

До постаті нашого будителя зверталися українські, словацькі і чеські дослідники – О. Машталер, В. Микитась, О. Сухомлинська, В. Турияниця, М. Ричалка, Ю. Бача, О. Рудловчак та ін., однак порушена проблема в їхніх працях знайшла лише часткове вирішення. Та й не з усіма оцінками сучасними дослідниками праць своїх попередників можна погодитися – окремі питання ще і сьогодні лишаються дискусійними і недостатньо вивченими.

Мета статті – на підставі вивчення конкретно-історичних та політичних умов, що склалися на Закарпатті в першій пол. ХХ ст., критично оцінити результати попередніх досліджень спадщини О. Духновича, здійснити аналіз позитивних сторін і вад основних напрямків тогочасної історіографії.

Після розвалу Австро-Угорщини і закінчення Першої світової війни, за Сен-Жерменським мирним договором від 10 вересня 1919 р., Закарпаття ввійшло до складу Чехословаччини як адміністративна одиниця з пропозицією «надати їй найширше самоуправління сумісне з цілісністю Чехословацької держави» [4, с. 84].

За «Генеральним статутом» від 18 листопада 1919 р., підписаним адміністратором Брейхою і генералом Енноком, за Закарпаттям було закріплено назву «Подкарпатская Русь», хоронім «Україна» й етнонім «українець» адміністративно були заборонені.

Із включенням Закарпаття до складу Чехословацької республіки національне питання не було вирішене. У 20–30-х рр. тут оформилися чотири культурно-національні та політико-ідеологічні орієнтації: російська, ідейно пов'язана з нею місцева «карпаторуська», «угро-руська» та українська («народовецька»).

Ідеологічні і політичні засади карпаторуської та «общерусской» орієнтації знайшли своє відображення в програмному документі – брошурі «Народный катехизь» (1926 р.). У ньому твердилося, що «русский и русин значит то самое», що «наша народность русская, ибо мы – русский народ», а «нась русских есть больше, чемь 100 миллиона», що «украинцы – следующие враги русского народа после коммунистовь», а «украинскаго языка неть, как неть и украинской державы» [14, с. 2–7].

Наукова вартість писань репрезентантів москвофільського табору – А. Попова, М. Бескида, П. Федора, Є. Недзельського про О. Духновича невисока. Прикриваючись іменем письменника і педагога, вони пропагували великодержавну шовіністичну ідею «великой» і «неделимой матушки-Руси», розпалювали між-національну ворожнечу, провокували мовні і політичні суперечки з «просвітянами».

Так, білоемігрант А. Попов називає О. Духновича «редким националистом», «народным героем», «звездой первой величины», «бойцом за русскую национальную идею», «великим и славным вождем» Угорської Русі, «сказочным богатырем» із роду «славных бояр Черкасских», якого можна порівняти хіба що з першими чеськими будителями Й. Добровським, П. Шафариком, Я. Колларом [16, с. 3–9].

Таких же хибних і заполітизованих позицій дотримувався у своєму нарисі «А. В. Духнович и его поэзия» М. Бескид. Як і попередній автор, М. Бескид «убежденный» москвофіл, який навіть у помислах не

може допустити існування українського народу й української літератури і тому О. Духновича беззастережно зараховує до російської літератури, бо він, бачте, був для «сепаратистів», тобто «украинских кругов... бельмомъ въ глазу...» [1, с. 7]. На думку М. Бескида, О. Духнович не тільки народний вождь, а й «народный герой», «народный врач», «созидатель-организатор», «апостол русскости в Карпатах», «поэт божьей милости» тощо; він розкрив простонародним «языком» «живой источник русской культуры», бо ж «карпаторусские говоры» наближаються не до якогось там українського, а до великоруського «наречия» [1, с. 8].

Неприязнь «общерусских» авторів до всього українського стала у їхніх працях «загальним місцем». Автор найповнішого для свого часу «Очерка карпаторусской литературы» (1932) Є. Недзельський спромігся лише на повторення старих примітивних тез, ніби Україна, її мова і культура – це австро-німецькі й польські вигадки. Є. Недзельський прагне вписати літературний і науковий доробок О. Духновича в «общерусский» контекст, а тому робить сумнівної вартості висновок, що все написане О. Духновичем, – «написано на русскомъ языке, но только различными стилями, какъ это в свое время предлагалъ делать и Ломоносовъ» [15, с. 156].

Всупереч хибній ідейній орієнтації і тим зумовлених недоліків методологічного характеру, слід позитивно оцінити велику кількість наведеного у цій монографії джерельного матеріалу, бібліографічних і різних фактографічних даних, а також оцінку прозової творчості О. Духновича, його попередників та наступників.

Як бачимо, спекуючи на приязні населення до своєї старої самоназви «русин», русофіли намагалися творити новий «карпаторусский» народ із російською імперською орієнтацією. Цей напрям підтримувала чеська офіційна влада, а пізніше й офіційний Будапешт, бо він не був політичною загрозою, оскільки фактично вів до асиміляції русинів. Відцуравшись своєї рідної мови, до якої русофіли ставилися зневажливо, як до мови пастухів і селян, не вивчивши добре російської мови, «карпаторусская» інтелігенція у щоденному побуті приймала мову панівної нації, зазвичай угорську.

На особливу увагу заслуговують погляди досить відомого історика Закарпаття дорадянського періоду І. Кондратовича, що були викладені й популяризовані в книжці «Исторія Подкарпатської Руси для народа» (Ужгород, 1924), яка стала шкільним підручником і, отже, мала вплив на формування історичних знань та поглядів місцевого населення.

Прихильник карпаторуського напрямку І. Кондратович вважав, що підкарпатські русини ведуть свій родовід від одного спільного слов'янського племені, з якого походять східні, західні і південні слов'яни. Правітчиною слов'ян він називає територію сучасної України, звідки слов'янські племена десь у V – VI ст. розселилися на північ, захід і південь [12, с. 4–6].

У поле зору І. Кондратовича потрапила і постать О. Духновича як «поета, історика і педагога свого часу». Головним підсумком енергійної діяльності просвітника історик вважав зростання етнічної свідомості карпатських русинів: «молодіж Пряшівської єпархії стала дійшовати в народном дусі», а «народный гимн: «Я русин бьв, есм и буду» повсюду співався» [12, с. 93–95].

І. Кондратович розробив концепцію історії Закарпаття і виклав її у праці «Нові путі підкарпатської історіографії», що вийшла угорською мовою як окрема брошура та як стаття в журналі «Зоря-Најнал» в Ужгороді 1941 року. Автор піддав критиці всю попередню історіографію Закарпаття за недостатню джерелознавчу базу, некритичне ставлення до своїх попередників.

На початку XX ст., в умовах, коли офіційна угорська пропаганда почала творити під Карпатами новий русинський народ, у цілому оформився «угро-руський» напрям. Визначаючи населення Східної України і Галичини окремим етносом з його правом на свою державність, угорські офіційні кола започаткували міф про окремий карпаторуський народ, що належить до корони св. Стефана і не має нічого спільного з українцями на схід від Карпат. Для цього знайшлися і свої теоретики, змадяризовані русини А. Годінка, Ш. Бонкало і Г. Стрипський. Саме ці університетські професори і вчені ще до Першої світової війни почали «науково» обґрунтовувати етнічну, культурну і політичну окремішність підкарпатських русинів, пов'язувати їх історично тільки з угорською короною. Продовжували вони цю роботу у 20–30-х рр. і особливо активізувалися у 1939–1944 рр., коли Закарпаття було окуповане фашистською Угорщиною.

Теоретик означеної ідеологічної течії Г. Стрипський визнавав, що до середини XIX ст. Закарпаття культурно і політично більше тяжіло до Галичини, України і Росії. Тепер же «наша доля прив'язана цілком до мадярської культури і життя» і «українство у нас тепер цілком неможливе, бо якраз так чужоє, як Московщина» [2, с. 14].

У січні 1941 р. з ініціативи угорських властей на базі ліквідованого восени 1938 р. українського культурного товариства «Просвіта» в Ужгороді було засновано «Підкарпатське общество наук» (далі – ПОН) на чолі з А. Годінкою. Ця окрема наукова інституція повинна була б об'єднати інтелектуальні сили краю. Шеф безпеки Угорщини, регентський комісар М. Козма основне покликання ПОН вбачав у прислужництві Будапешту: «Руський народ на Підкарпатті свою незалежність і самостійну культуру має намір розвивати в рамках Свято-Стефанської державотворчої етично-моральної ідеї в зміцненні мадярсько-руської народності» [17, с. 12]. Отже, головним напрямком діяльності цієї наукової інституції було проведення політики денаціоналізації русинів Закарпаття.

Зі своєю відповіддю москвофілам на їх критику «угрорусської позиції» виступив зразу Я. Стрипський, який доводить, що закарпатці не є росіянами, а їхня жива мова не є російською. У публіцистичній

статті «Заблудлимь сынамь Подкарпатя», яка є концептуальною щодо угроруськості, Я. Стрипський адресує москофілам такі слова: «Знайте, ожь на Подкарпатю не есть ніяких русскихъ, кроме утекших изъ русскаво рая... Знайте, ожь мы русины – западняки. Мы вязань идь западови земле писнымь положенеємь и исторією, вязане господарськи и церковно, вязане политично и языково – словомь целою нашою руською культурою. Мы не хочемо ничь спольного мати зъ русско-татарскою культурою восточной Москвы, а нась западняковъ ніяке голосы не перетворять на восточниковъ, бо тотя русская культура намь чужа» [19, с. 117].

Остання з дорадянських історій літератури Закарпаття – анонімна «Історія подкарпаторуської літератури», видана регентським комісаріатом в Ужгороді у 1942 році, тлумачить її як виключно окрему, підкарпаторуську, що з давніх-давен розвивалася в одній державі з угорською. Навіть періодизація історії літератури проведена аналогічно до періодизації історії угорської літератури [11, с. 1]. Вміщений у книзі нарис про О. Духновича – примітивний переказ давно відомого, тому історико-педагогічні цінності не має.

Здійснений у літературі у воєнні роки перехід до живої народної розмовної мови загалом треба оцінити позитивно, бо де-факто це вело до української мови і літератури, але політичний підтекст «угро-руського» напрямку мав антиісторичний і антинауковий характер. Спроби впровадити його в життя на початку ХХ ст. і під час угорсько-фашистської окупації краю у 1939–1944 рр. та перетворити карпато-український народ в аморфну етнічну масу не мали і не могли мати успіху. Українці Закарпаття зберегли і захистили своє слов'янське, українське ім'я і походження.

Вивчення тогочасної історіографії дає підставу стверджувати, що найпродуктивнішим виявився український напрям, оскільки він базувався на науковій основі і значній джерельній базі. Кращі українські вчені кінця ХІХ – початку ХХ століття – М. Драгоманов, І. Франко, В. Гнатюк, І. Созанський та ін. – довели, що Угорська Русь, хоч адміністративно віками і належала Угорщині, – це українська земля, яка зберегла свою мову, звичаї, віру, що духовно закарпатські русини зв'язані зі своїми єдинокровними братами в Галичині і Україні.

Українську національну орієнтацію населення Закарпаття, його культурно-національні вимоги було проголошено на Всепросвітянському з'їзді, що відбувся в Ужгороді 17 жовтня 1937 року. У «Маніфесті до українського народу» однозначно заманіфестовано національну свідомість закарпатців, наголошено, що, хоч і ми є громадянами демократичної Чехословацької Республіки, «але в мовних і культурних справах ми були й будемо частиною великого 50-мільйонного українського народу і цієї нашої народної та культурної єдності ніколи нізащо не зречемося... Нема сумніву, що на Підкарпатській Русі не є двох народів. Нема тут жодних «русскихъ», то є жодних москалів, нема жодних карпаторосів», а є лиш один український народ. Тому одному народові належить одна мова, одна культура і один правопис» [18, с. 41–42].

У 20–30 роках ХХ ст. на Закарпатті цю виразну позицію науково обґрунтували і відстоювали В. Бірчак, А. Волошин, В. Гренджа-Донський та інші редактори численних україномовних альманахів і журналів, а також чеські дослідники – І. Тіхий, Й. Шимек.

У 1921 році побачила світ книга В. Бірчака «Літературні стремління Підкарпатської Русі», у якій культура краю розглядається в загальноукраїнському контексті. О. Духновичу присвячено окремий підрозділ, в якому стисло висвітлено його творчий доробок – поетичні, прозові, педагогічні й історичні праці.

Одним із перших В. Бірчак спробував оцінити мову О. Духновича. На його переконання, мова творів О. Духновича – «це сумішка мови української, церковнослов'янської та російської [3, с. 103–104].

На відміну від В. Бірчака, Ф. Тіхий намагається простежити погляди О. Духновича на літературну мову в Закарпатті в їх еволюції. Так, спочатку О. Духнович обстоює використання розмовної мови, бо вона зберегла чистоту «языка словенско-руського» і близька до церковнослов'янської мови. Згодом висловлюється за те, що основою літературної мови повинна стати церковнослов'янська, а з живої народної мови треба брати тільки те, що відповідне духові цієї основи. У першій половині 50-х рр. Духнович сповідує ідеї загально-російської єдності, в зокрема й мовну, а 1856 року схарактеризував народну мову зневажливими словами. За Ф. Тіхим, «перші твори Духнович писав лемківським діалектом», такими є, зокрема, віршики для дітей зі збірки «Книжица читальная для начинающихъ» (Будапешт, 1847, 1851, 1852), простою народною мовою характеризується також п'єса «Добродетель превышаетъ багатство» [21, с. 62–63]. Незважаючи на наявність у творах просвітника значної кількості русизмів, старослов'янізмів, наявних і в російській мові, а також і лемківських діалектизмів, Ф. Тіхий уважає, що «основна заслуга Духновича в історії літературної мови на Підкарпатській Русі полягає в тому, що йому вдалося осучаснити літературну мову» [21, с. 68–71].

Обґрунтованим є висновок чеського науковця, що «наукове вивчення мови Духновича – важливе завдання», бо без його розв'язання «не можна зрозуміти розвитку мови підкарпаторуської літератури в другій половині ХІХ ст. та, врешті, й сьогоднішній її стан», на який «і сьогодні покликаються обидва напрями – український і російський» [21, с. 71]. Ці слова Ф. Тішого певною мірою актуальні й у наш час.

У контексті нашого дослідження особливий інтерес викликають і спостереження мовознавця Г. Шелюто. Проаналізувавши твори О. Духновича, він дійшов висновку, що письменник створив два різновиди літературної мови: 1) книжний стиль оди, «високих» філософських і релігійно-дидактичних жанрів, який характеризується насиченістю «церковнослов'янізмами й елементами російської лексики» (яку О. Духнович як слід не знав) і 2) народнорозмовний стиль, у якому відображена «усна закарпатська народна поезія». Однак, як уважає дослідник, незважаючи на певні відмінності між цими стилями, значну кількість чужомовних запо-

зичень, мова всіх творів О. Духновича одна, українська – «і за своїм звучанням, і за граматичною своєрідністю» [22, с. 45]. І висновок цей не голослівний, а базується на докладному аналізі великої кількості фактів.

Є підстави стверджувати, що зв'язки О. Духновича з Галичиною становлять найважливішу сторінку його життєпису. Вона переконливо, по-науковому, розкрита в ґрунтовному дослідженні К. Студинського «Александр Духнович и Галичина» [20]. У ньому автор на основі великого епістолярного матеріалу докладно характеризує зносини закарпатського просвітника з галицькими культурними діячами протягом двадцяти п'яти років, тобто від 1838 і до 1863 рр., висловлює свої міркування з приводу тих чи інших творів і листів.

Можна цілком погодитися з К. Студинським, коли він пише, що найбільше зробив для зміцнення культурних і політичних зносин Закарпаття з Галичиною в ХІХ ст. саме О. Духнович, про що свідчить, зокрема, відсилка рукописів своїх творів до львівського «Народного дому» та листів до редакцій часописів і особистих друзів. Варті уваги також думки К. Студинського про рівень журналістики на Закарпатті і в Галичині, полеміку О. Духновича з угорською газетою – «Magyar Hirlap», про опіку ним народних шкіл тощо. До угорської буржуазної революції 1848–1849 рр. К. Студинський, як і О. Духнович, ставиться негативно, повністю розділяє роздумування про неї і О. Духновича, інших його сучасників.

Не з усіма узагальненнями науковця можна погодитися. Викликає застереження, зокрема, теза К. Студинського, згідно з якою О. Духнович зневажав живу народну мову і був прихильником російської літературної мови [20, с. 59]. Насправді ж, хоч О. Духнович і був заплутаний у «мовних доктринах», для народу він писав народною мовою, а для «образованої» публіки – «язичієм». Російською літературною мовою він як слід не володів.

І все ж, незважаючи на невиразну позицію О. Духновича в питаннях ідеології, поглядах на мову й літературу, на що свого часу вказував І. Франко, К. Студинський, як сумлінний науковець, визнав за ним великі заслуги у піднятті протесту проти денационалізації карпатських русинів, у виданні підручників із педагогіки, історії, географії, що підсилювали національну свідомість, у написанні для народу кращих своїх творів, врешті, у кличі єднання Закарпаття з Галичиною. Тому звинувачувати К. Студинського в якійсь упередженості щодо О. Духновича і його спадщини немає ніяких підстав. У нього були помилки загального методологічного порядку, що може бути предметом окремої студії.

На особливу увагу в історіографічному огляді заслуговує оцінка творчого доробку будителя А. Волошином (1874–1945) – найбільшого морального авторитету в історії краю, вченого-педагога, громадського діяча, політика і державотворця. Ця ґрунтовна оцінка міститься в праці «Памяти Александра Духновича» (Ужгород, 1923), що сприймається нами як знак «пошани народних ідей». Для А. Волошина О. Духнович – це виразник народної ментальності, «провідна зірка» для грядущих поколінь, а його дух «межи нами буде от рода в род» [7, с. 6].

У короткому життєписі А. Волошину вдалося виділити найголовніше в багатогранній діяльності свого попередника: «Духнович засіяв як зірка своєю письмовою працею», тоді, коли почався «час швидкого й небезпечного упадку нашого життя, коли стали пропадати всі скарби руської самосвідомості». Саме в такий період Духнович постав на повен зріст будителем українського населення від глибокого сну. Таким чином, А. Волошин розкривав сутність патріотизму О. Духновича, наголошуючи, що автор художнього твору «Добродетель превyšаєт богатство», «з глибини душі любив свій народ» і бажав йому «віку кращого». У зв'язку з цим його віра в єдність усіх русинів по обидва боки Карпат, «бо свої то за горами не чужі, Русь єдина», а звідси – «судьба будучи наша тісно зв'язана, что ми без культурної єдності з найближчими нам галицькими Русинами – пропадеме» [7, с. 22]. Без сумніву, в особі А. Волошина греко-католицька конфесія, якій випали на долю у 40–90-х рр. ХХ ст. надзвичайно важкі випробування, має видатного свого представника. Ідеями християнського моралі просякнуті всі, без винятку, опубліковані праці А. Волошина. Це стосується і цитованої вище книжечки «Памяти Александра Духновича», в якій міститься переконлива характеристика О. Духновича як вірного і щирого сина своєї церкви. Це засвідчують такі видання О. Духновича, як, наприклад, «Хліб душі», «Литургический катахизис», «Народна педагогія».

Окремий розділ книги присвячений аналізу мови будителя. А. Волошин зазначає, що О. Духнович був одним із перших, хто впроваджував у підкарпато-руське письменство народну мову. Скажімо, драма «Добродетель превyšаєт богатство» написана саме «по простонародному выговору» [7, с. 24]. Це ж засвідчують книжки О. Духновича, видані пражським літературним «Заведенієм».

Водночас А. Волошин, як сумлінний вчений, визнає: твори О. Духновича перенасичені старослов'янізмами, латинізмами, гунгаризмами. Щоб справедливо оцінити заслуги письменника в мовному питанні, необхідно взяти до уваги щонайменше три важливі аспекти. По-перше, О. Духновича потрібно розглядати в контексті свого часу, адже він, пише А. Волошин, народився 120 років тому, а поезії і книжки писав 70–80 років тому. По-друге, сам О. Духнович констатував, що мова русинів-підгір'ян мала більше підстав зберегти архаїчні церковнослов'янські форми, ніж за Карпатами. Зрештою, місцевим письменникам довелося більше боротися за розвиток мови, ніж це мало місце за межами Закарпаття. Тим більше, що руських шкіл у краї практично не було. Однак «Духнович и серед таких обставин однако хотів розвивати народну літературу, хоча й знав, что много має за то и терпіти» [7, с. 26].

У підсумковому розділі книги «Значення Духновича» А. Волошин слушно зауважує: хоч Духнович не сягнув висот класиків світової літератури, хоч його не можна поставити в один ряд із Шевченком, Пушкінім,

Петефі, але це не применшує значення діяча в історії Закарпаття. Навпаки, роль Духновича значно вагоміша для рідного краю навіть порівняно з видатнішими письменниками. Творча праця будителя припала на початок великого занепаду народного життя й слугувала орієнтиром для подальших місцевих діячів. Вірші поета – це «ін'єкції в часах майже смертельної летаргії» [7, с. 29]. Крім того, О. Духнович писав підручники, молитовники, був засновником першої поетичної школи підкарпатських українців-русинів, автором народної гімну та першої драми.

У своїй творчості А. Волошин до постаті О. Духновича звертався неодноразово. У 1928 році в часописі «Подкарпатская Русь» (орган «Педагогічного товариства») опубліковано його статтю «А. Духнович як педагог», в якій аргументовано здійснено аналіз педагогічної та культурно-освітньої діяльності просвітника. А. Волошин слушно зазначає, що О. Духнович славився не лише завдяки написаним віршам, які пройняті любов'ю до рідного народу, а й на ниві педагогічної літератури. «Він був нашим першим педагогічним писателем» [6, с. 65]. Коли школам бракувало книжок, а інтелігенція тільки пробуджувалася після впливу латинської культури, О. Духнович за обов'язок вважав зробити все те, чого потребувала народна освіта. Він писав і видавав підручники, фахово займався педагогічними студіями.

А. Волошин називає видання О. Духновича й дає їм високу оцінку. Чи йдеться про «Азбуку», чи про популярний молитовник «Хліб душі», чи про «Скорочену Граматику» – однаковою мірою всі книжки цінні. Адже праці О. Духновича, що часто видавалися ним за власний кошт, витримані в патріотичному ключі, відповідають духовним запитам верховинського краю.

О. Духнович, підкреслює А. Волошин, працював не задля літературної слави чи заробітку, а в «пользу народа карпаторуського» [6, с. 67]. Особливо це було важливим перед сильним розвитком мадяризації в краї. Діяльність О. Духновича на благо народу – це той «духовний корм, який сохранив нас од цілковитого вынародовления» [6, с. 67].

Діяльність О. Духновича в царині закарпатської культури й освіти мала значний вплив на духовність народу і формування світогляду інтелігенції краю як XIX так і XX ст. Такого впливу зазнав і В. Гренджа-Донський – відомий закарпатський поет, прозаїк, драматург, журналіст, активний громадський діяч, який добре освоїв творчу спадщину просвітника. Про це свідчать такі його публікації, як «Як я зачав писати», «Дальший розвиток української літератури в ЧСР», «Велика буря з нічого» та ін. Він називає О. Духновича «нашим підкарпатсько-руським славним поетом», «нашим будите лем», «духовним великаном» [9, с. 299].

Добре відомо, що О. Духнович є одним із перших професійних вчених-педагогів в Україні. На його визначній ролі у розвитку освіти на Закарпатті наголошував і В. Гренджа-Донський у статті «Дальший розвиток української літератури в ЧСР». Він згадує: «Наш будитель Александр Духнович в минулому сторіччі лишив по собі добрі сліди. Всі ми, що ходили до українських церковних шкіл... вчилися із букваря Духновича» [9, с. 298]. Писаний народною мовою, його «Буквар» був для учнів українських церковних шкіл початку XX ст. не лише підручником, за яким вчилися, але й своєрідним утвердженням національної перемоги над «зловісним законом графа Аппоні з року 1907, яким в старій Мадярщині зруйновано шкільництво національних меншин, між ними і наше» [2, с. 298].

В. Гренджа-Донський наголошує на благотворному та дійовому впливі національно-творчих ідей О. Духновича, відображених у його громадянській ліриці, згадує, як національно-свідома інтелігенція краю прищеплювала почуття національної свідомості та людської гідності молодим русинам, навчаючи їх вірша О. Духновича «Я русин був, єсьм і буду...» [10, с. 404].

Із букварем О. Духновича, його патріотичною позицією, його ідеєю народної мови асоціюється у В. Гренджі-Донського ідея національно-патріотичного виховання молоді, прищеплення їй любові до рідної мови. «Літературу, – зазначає публіцист, – треба починати від дитинства, головню від школи. Але коли не буде наших шкіл – не буде ані літератури, ба, ще більше – не буде ані народу! Бо народ – це ж мова, це традиція. Десятки і сотки генерацій протягом тисячоліття в чужій неволі зберігали рідну мову, рідну пісню» [9, с. 298].

Дослідники слушно зауважують, що постать О. Духновича – неоднозначна, складна. Впродовж багатьох десятиліть це призводило до різних суперечок навколо цієї неординарної особистості. Як людина аналітичного складу розуму, В. Гренджа-Донський виступав за правдиве, наукове розуміння О. Духновича та його ролі в національно-духовному становленні народу. Він, за словами історика М. Вегеша, «не погоджувався зі своїми політичними противниками, які намагалися зробити з О. Духновича «руського поета» [5, с. 517]. У статті «Велика буря з нічого» В. Гренджа-Донський пише про Бачинського, Духновича, Кралицького як про українських культурних діячів [8, с. 1]. Політики міжвоєнної доби готові були «розпинати» О. Духновича за його українство. Вочевидь, йдеться про вірш будителя «Бо свої то за горами...», в якому є заклик до єдності всіх українців.

Висновки. Аналіз тогочасної літератури дає змогу зробити такі висновки й узагальнення. Науковий рівень публікацій про О. Духновича представників російської, ідейно пов'язаної з нею місцевої, карпатської, та «угро-руської» історіографії є невисоким. Дуже багато в них політичної публіцистики антиукраїнського спрямування, спрощених оцінок, заідеологізованих висновків, сумнівної вартості ідей і тверджень. Прихильники різних політичних доктрин прагнули «прихилити» авторитет будителя «на свій бік». Всупереч хибній ідейній орієнтації і тим зумовлених недоліків методологічного характеру, потрібно позитивно оцінити велику кількість наведеного у них джерельного матеріалу, бібліографічних та інших фактографічних даних.

Найбільш продуктивним виявився народевецький напрям (В. Бірчак, А. Волошин, В. Гренджа-Донський та ін.), який дотримувався науково обґрунтованих засад, відображав менталітет карпатоукраїнського народу і відводив О. Духновичу те місце, на яке він справді заслуговує. Проте, на жаль, концепція наукового, об'єктивного розуміння спадщини просвітника в досліджуваній період так і не була вироблена.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі, на наш погляд, пов'язані з об'єднанням зусиль вчених низки суспільних і гуманітарних наук – істориків, педагогів, етнологів, філософів, літераторів і мовознавців.

Використана література:

1. Бескидь Н. А. В. Духнович и его поэзия / Н. Бескидь. – Ужгород : Типографія школьної допомоги, 1930. – Випуск 74. – 56 с.
2. Біленький (Стрипський Г.) Старша руська письменность на Угорщине / Біленький (Г. Стрипський). – Унгарь (Ужгород), 1907. – 16 с.
3. Бірчак В. Літературні стремління Підкарпатської Русі / В. Бірчак. – Ужгород : Друкарня «Школьної допомоги», 1937. – Число 45. – С. 89–196.
4. Ванат І. Нариси новітньої історії українців Східної Словаччини I (1918–1938) / І. Ванат. – Пряшев : Словацьке пед. вид-во, 1990. – 408 с.
5. Вегеш М. Олександр Духнович в публіцистиці В. Гренджі-Донського / М. Вегеш // Історія і політика в 4 т. – Ужгород : Вид. УжНУ, 2005. – Т. II. – С. 516–517.
6. Волошин А. А. Духнович як педагог / А. Волошин. – Подкарпатська Русь, 1928. – Ч. 4. – Квітень. – С. 65–67
7. Волошин А. Памяти Александра Духновича / А. Волошин. – Ужгород : Книгопечатня «Викторія», 1923. – Число 32. – 30 с.
8. Гренджа-Донський В. Велика буря з нічого / В. Гренджа-Донський / Українське слово. – Ужгород, 1937. – Ч. 41. – 11 листопада. – С. 1.
9. Гренджа-Донський В. Дальший розвиток української літератури в ЧСР / В. Гренджа-Донський // Твори В. Гренджа-Донського. – Вашингтон : Видання Карпат. Союзу, 1988. – Т. X. – 518 с.
10. Гренджа-Донський В. Як я зачав писати / В. Гренджа-Донський // Твори В. Гренджа-Донського. – Вашингтон : Видання Карпат. Союзу, 1989. – Т. IX. – 502 с.
11. История подкарпатской литературы. – Книгопечатня о. Василян в Унгарі: Ужгород, 1942. – С. 1–2.
12. Кондратович І. Історія Подкарпатської Русі для народу / І. Кондратович. – Ужгород : Вид-во тов. «Просвіта», Унію, 1925. – Число 35–37. – 120 с.
13. Кондратович І. Нові путі Підкарпатської історіографії / І. Кондратович // Зоря-Најnal. – Ужгород, 1941. – Р. I, Ч. 1–2. – С. 181–189
14. Народный катехизь: Народ, народность, язык и просвещение // Народная библиотека. – Ужгород : Издание культурно-просветител. общества им Александра Духновича, 1926. – Ч. 10. – Випуск 19. – 15 с.
15. Недзельскій Е. Очеркь карпаторусской литературы / Е. Недзельскій. – Ужгород : Типографія «Школьної Помощи», 1932. – 289 с.
16. Попов А. А. В. Духнович (1803–1865) : критико-біографіческий очерк / А. Попов. – Мукачево : Изд. НРИО, 1929. – 40 с.
17. Речь регентского комиссара витязя Николая Козмы з Левелду дня 26 января 1941 рока з нагоды заснования Подкарпатского Общества Наук // Зоря-Најnal. – 1941. – Рочник I. – Ч. 1–2. – С. 12; С. 183.
18. Стерчо П. Карпато-Українська держава. До історії визвольної боротьби карпатських українців у 1919–1939 роках / П. Стерчо [Репринтне видання]. – Львів : За вільну Україну, 1994. – 228 с.
19. Стрипський Я. Заблудлельмь сынамь Подкарпаття / Я. Стрипський // Лит. Неделя. – Ужгород, 1941. – Р. I. – 23 новембра. – С. 14–22.
20. Студинський К. Александр Духнович і Галичина / К. Студинський // Науковий вісник тов. «Просвіта», 1924. – Р. 3. – С. 28–103.
21. Тіхий Ф. Розвиток сучасної літературної мови на Підкарпатській Русі / Ф. Тіхий / пер. з чес. та післямова Л. Белея, М. Сюска. – Ужгород, 1996. – 226 с.
22. Шелото Г. Язык А. В. Духновича: (Произношение) / Г. Шелото // Доп. та повід. Ужгород. держ. у-ту: Серія філолог. – Ужгород, 1959. – № 4. – С. 44.

References:

1. Beskyd N. (1930). A. V. Dukhnovych y ehopoeziia [A. V. Dukhnovych and his poerty] (Iss. 74). Uzhhorod, Typohrafiia shkolnoi pomoshchy [in Ukrainian]
2. Bilenyi (Strypskiy H.) (1907). Starsha ruska pysmennost na Uhorshchyni [Senior rusin writing in Hungary]. Uzhhorod [in Ukrainian]
3. Birchak V. (1937). Literaturni stremlinnia Pidkarpatskoi Rusi [Literary aspirations of Subcarpathian Rus] (Iss. 46). Uzhhorod, Drukarnia «Shkolnoi pomoshchy» [in Ukrainian]
4. Vanat I. (1990). Narysy novitnoi istorii ukrainsiv Skhidnoi Slovaichyny I (1918–1938) [Essays on Contemporary History of Ukrainians in Eastern Slovakia I (1918–1938)]. Priashev, Slovatske ped. vyd-vo [in Ukrainian]
5. Vehesh M. (2005). Oleksandr Dukhnovych v publitsystytsi V. Hrendzhi-Donskoho [Alexandr Dukhnovych in publicism of V. Grendzhi-Donskoho]. History and politics in four volumes. (Vol. 2.) Uzhhorod, Vyd. UzhNU [in Ukrainian]
6. Voloshyn A. (1928). A. Dukhnovych yak pedahoh [A. Dukhnovych as a pedagogue]. (Iss. 4, April) Podkarpatska Rus [in Ukrainian]
7. Voloshyn A. (1923). Pamiaty Aleksandra Dukhnovycha [Memories of Alexandr Dukhnovych] (Iss. 32). Uzhhorod, Knyhopechatnia «Vyktoriia» [in Ukrainian]
8. Hrendzha-Donskyi V. (1937). Velykaburia – z nichoho [Great storm – out of nothing]. Ukrainian word. (Iss. 41) (11 lystopada). Uzhhorod [in Ukrainian]

9. Hrendzha-Donskyi V. (1988). Dalshyi rozvytok ukraïnskoi literatury v ChSR [Further development of Ukrainian literature in ChSR] Works of V. Hrendzha-Donskii. (Vol. X). Vashynhton, Vydannia Karpat. Soiuzu [in Ukrainian]
10. Hrendzha-Donskyi V. (1989) Yak yazachav pysaty [How I began to write] Works of V. Hrendzha-Donskii. (Vol. IX). Vashynhton, Vydannia Karpat. Soiuzu [in Ukrainian]
11. Istoriya podkarpatskoi lyteratury (1942). Knyhopenchatnia o. Vasylian v Unhvari, Uzhhorod [in Ukrainian]
12. Kondratovych I. (1925) Istoriia Podkarpatskoi Rusy dlia naroda [The history of Subcarpathian Rus for people] (Iss. 35–37). Uzhhorod, Vyd-votov. «Prosvity», Unio [in Ukrainian]
13. Kondratovych I. (1941). Novi puti Pidkarpatskoi istoriohrafii [Newways of Subcarpathian Rus] Star-Hainal. (Part 1, Iss. 1–2). Uzhhorod [in Ukrainian]
14. Narodnyi katekhyz: Narod, narodnost, yazyk i prosvishchenie (1926) [Peoples catechism: People, nationality, language and enlightening] Folklibrary (Ch 10. – Iss. 19). Uzhhorod, Izdanie kulturno-prosvitytel. obshchestvaim Aleksandra Dukhnovycha [in Ukrainian]
15. Nedzilskii E. (1932) Ocherk karpatoruskoi lyteratury [Essay of karpatorus literature]. Uzhhorod, Typohrafiia «Shkolnoi Pomoshchy» [in Ukrainian]
16. Popov A. (1928) A. V. Dukhnovych (1803–1865): krytyko-biohraficheskyi ocherk [A. V. Dukhnovych (1803–1865): critical and biographical essay]. Mukachevo: Izd. NRYO, 1929. [in Ukrainian]
17. Rech rehentskoho komysara vytiazia Nykolaia Kozmy z Leveldudnia 26 yanuaria 1941 roka z nahody zasnovania Podkarpatskoho Obshchestva Nauk (1941) Zoria-Hajnal. (Part I. Iss. 1–2.) [in Ukrainian]
18. Stercho P. Karpato-Ukraïnska derzhava. Do istorii vyzvolnoi borotby karpatskykh ukraïntsv u 1919–1939 rokakh (1994). [Carpatho-Ukrainian state. To the history of the liberation struggle of Carpathian Ukrainians in 1919–1939.] (Reprinted addition). Lviv, Zaviľnu Ukrainu [in Ukrainian]
19. Strypskyi Ya. (1941). Zabludlym synam Podkarpattia [To lost sons of Subcarpathian region]. Literature Sunday. (P. I. 23rd of November). Uzhhorod [in Ukrainian]
20. Studynskyi K. (1924). Aleksandr Dukhnovych i Halychyna [Aleksandr Dukhnovych and Galicia]. (P. 3). Scientific bulletin. «Prosvita». [in Ukrainian]
21. Tikhyi F. (1996) Rozvytok suchasnoi literaturnoi movy na Pidkarpatskii Rusi [The development of modern literary language in Subcarpathian Rus]. (Translated from Czech by L. Belei, M. Siusko). Uzhhorod. [in Ukrainian]
22. Sheliuto H. (1959). Yazyk A. V. Dukhnovycha: (Proyznoshenyie) [The language of A. V. Dukhnovych: Pronunciation] Uzhhorod national insitute: Philology journal (№ 4). Uzhhorod [in Ukrainian]

Тимчик М. П. Жизнь и творчество А. Духновича в историографии межвоенного периода 1914–1939 годов

Статья посвящена малоизученной в духновичоведении теме – историографии межвоенного периода (1914–1939) – важного этапа исследования педагогической и культурно-образовательной деятельности А. Духновича, этапа сбора и накопления фактического материала, политико-идеологических споров, прямолинейных противоречивых выводов и утверждений. Критически исследованы итоги предыдущих исследований фигуры А. Духновича. Осуществлен анализ положительных сторон и недостатков основных направлений тогдашней историографии (русской, местной «Карпаторусской», «угрорусской» и Украинской («народовецкой»). Сделано обобщающий вывод о том, что успешным было украинское направление, представленное В. Гренджа-Донским, А. Волошиным и др. Несмотря на то, что концепция научного понимания наследия А. Духновича в 20–30-е гг. XX в. так и не была произведена.

Ключевые слова: А. Духнович, историография, русофильское направление, карпато-русское направление, угро-русское направление, украинское направление, В. Гренджа-Донской, А. Волошин.

Тымчук М. Р. The life and creative activities of A. Dukhnovych in historiography of the interwar period of 1914–1939

This article is devoted to the little-investigated theme – historiography of the interwar period (1914–1939) – an important stage in the study of O. Dukhnovych's pedagogical and cultural-educational activity. It was a stage of collection and accumulation of factual material, political-ideological disputes, straight forward and contradictory conclusions, assertions. The results of previous studies of the figure of O. Dukhnovych are critically researched. The analysis of the positive aspects and defects of the main directions of the contemporary historiography (like Russian, local “Carpathorusian”, “Ugrohungarian” and Ukrainian (“Narodovetskii”) is carried out. The author came to the conclusion about the success of Ukrainian movement which was presented by V. Grenzha-Donskii, A. Voloshyn, etc. Despite the fact that the concept of scientific understanding of the heritage of O. Dukhnovych in the 20–30's of the 20th century was never introduced.

Key words: O. Dukhnovych, historiography, Russophile direction, Carpatho-Russian direction, Ugro-Rus direction, Ukrainian direction, V. Grenzha-Donskii, A. Voloshyn.

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ ОСНОВ НАНОТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ФІЗИКИ У 8 КЛАСІ

Стаття присвячена методичним особливостям навчання учнів основ нанотехнологій на уроках фізики у 8 класі. Запропоновано включення окремих питань основ нанотехнологій у розділи «Теплові явища» і «Електричні явища. Електричний струм». Розроблено методичні рекомендації щодо викладання окремих питань основ нанотехнологій. Зміст статті є логічним продовженням визначених раніше методичних особливостей навчання учнів основ нанотехнологій у курсі фізики 7 класу, що сприятиме формуванню в учнів цілісного уявлення про нанотехнології і забезпечить наступність у вивченні основ нанотехнологій. У статті акцентується увага на використанні нетрадиційних методів навчання (методів проблемного навчання, інтерактивних методів, методу проєктів) під час вивчення відповідних питань нанотехнологічної тематики.

Ключові слова: нанотехнологічна освіта, нанотехнології, зміст шкільного курсу фізики, методичні особливості навчання учнів основ нанотехнологій.

Одним із завдань освіти є забезпечення школярів знаннями про досягнення, актуальні дослідження, невирішені питання і перспективи розвитку науки в Україні і світі. За цієї умови знання учнів будуть повними та відповідатимуть сучасним науковим знанням про будову і властивості навколишнього світу. Сьогодні однією з галузей, що швидко розвивається, є нанотехнології. У наш час не лише проводяться активні дослідження в галузі нанотехнологій, а й відбувається їх активне впровадження у промисловість та повсякденне життя людей. Саме тому базові відомості про нанонауку і нанотехнології мають бути включені в зміст природничих дисциплін, що вивчаються у школі.

Загальні аспекти впровадження основ нанотехнологій у шкільну освіту знаходимо у працях закордонних (R. A.-H. Al-Tantawi, S. A. Al-Zaini, S. A. S. Selim [11], K. Ban, M. Kocijancic [9], L. Bryan, S. Daly, K. Hutchinson [10] тощо) і вітчизняних (І. О. Мороз, О. Д. Стадник [6] та ін.) науковців. Проте невирішеними залишаються питання змістового наповнення окремих природничих дисциплін і фізики зокрема. Певні досягнення щодо модернізації навчальних програм з фізики, у відповідності до рівня розвитку нанонауки, мають науковці з Єгипту (R. A.-H. Al-Tantawi, S. A. Al-Zaini, S. A. S. Selim) [11]. Нами було розкрито методичні особливості навчання учнів основ нанотехнологій на уроках фізики у 7 класі [7]. Оскільки процес навчання фізики має відповідати принципам систематичності й послідовності, науковості, а також зв'язку навчання з життям, то, ґрунтуючись на визначених раніше методичних особливостях вивчення окремих питань нанотехнологій у розділах «Механічний рух» та «Взаємодія тіл» курсу фізики 7 класу, вважаємо за необхідне запропонувати змістове наповнення розділів «Теплові явища» та «Електричні явища. Електричний струм» з урахуванням досягнень нанотехнологій і розробити методичні рекомендації щодо їх викладання.

Мета статті – розкрити методичні особливості навчання учнів основ нанотехнологій на уроках фізики у 8 класі.

У курсі фізики 8 класу учні знайомляться з тепловими та електричними явищами. Навчальною програмою для загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням фізики передбачено формування в учнів знань про наноматеріали та перспективи їх застосування під час вивчення розділу «Теплові явища». Аналіз рекомендованих Міністерством освіти і науки України підручників з фізики для 8 класу показує, що більшість підручників містить лише загальну інформацію про наноматеріали і перспективи їх застосування (див. табл. 1).

Вивчаючи поняття «температура», учні знайомляться з різними видами термометрів, температурними шкалами, правилами вимірювання температури тіл. Після цього доцільно поставити учням систему запитань:

– Температуру якого тіла завжди показує термометр?

– Чому розміри термометра мають бути невеликими порівняно з розмірами тіла, температуру якого вимірюють?

– Сьогодні для лікування захворювань кровоносних судин та спинного мозку потрібно точно знати температуру окремих клітин. Як виміряти температуру окремої клітини, вірусу тощо?

– Розміри деталей на сучасних інтегральних схемах становлять по рядку нанометра, і для нормального функціонування електронних пристроїв необхідно регулювати температуру цих деталей. Знов-таки виникає питання: як виміряти температуру цих деталей?

Таким чином, учитель підводить учнів до висновку про необхідність створення термометрів для вимірювання температури тіл на мікро- і нанорівні. Сучасний рівень розвитку нанотехнологій дозволяє вирішити дане питання досить ефективно. На сьогодні існує декілька методів вимірювання температури мікро- і наночастинок. Зокрема, науковці Лабораторії нових матеріалів Національного інституту матеріалознавства Японії запропонували аналогічно до традиційних рідинних термометрів використовувати нанотрубки з вуг-

лецю, заповнені рідким галієм, як термометри [8]. Дані термометри дають змогу вимірювати температуру мікро- і нанооб'єктів у діапазоні $30 \div 2205^\circ\text{C}$. Як бачимо, такі термометри дозволяють вимірювати температуру в досить широкому інтервалі.

Інший спосіб вимірювання температури запропонували науковці IBM та ETH Zurich. Винахід отримав назву «Скануюча зондова термометрія», оскільки в основу було покладено принцип роботи скануючого тунельного мікроскопа Г. Біннінга і Г. Рорера [14]. За допомогою скануючого зонду одночасно вимірюються два сигнали: тепловий потік від об'єкта, температуру якого вимірюють, і стійкість скануючого зонду до теплового потоку (див. рис. 1). Поєднання цих двох сигналів дає змогу отримати точний кількісний результат. Як пояснюють самі науковці, по суті кінчик зонда – це наша рука, якщо ми підносимо руку до холодного чи гарячого тіла, то наша рука сприймає тепловий потік, що йде від нього.



Рис. 1. Скануючий зондовий термометр [14]

Формуючи в учнів уявлення про питому теплоємність речовини, вчитель має наголосити, що дана фізична величина залежить від агрегатного стану і температури речовини. Крім того, варто зазначити, що розвиток сучасних засобів дослідження речовин дав змогу встановити залежність питомої теплоємності речовини від розмірів. Так, під час переходу речовини із макро- до наномасштабу її теплоємність зростає (див. табл. 2) [4]. Це пов'язано зі збільшенням амплітуди коливань атомів у наностані. Атоми, що знаходяться на поверхні наноматеріалу, мають менше сусідніх атомів і тому вони слабо зв'язані та мало обмежені в тепловому русі,

Таблиця 1

Аналіз підручників для 8 класу

Автори	Назва розділу	Назва параграфу
Т. М. Засекіна, Д. О. Засекін (для загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням фізики)	Теплові явища. Теплові машини та механізми	Наноматеріали
Т. М. Засекіна, Д. О. Засекін	Теплові явища	Пропонують учням виконати навчальний проект «Наноматеріали»
В. Г. Бар'яхтар, Ф. Я. Божинова, С. О. Довгий, О. О. Кірюхіна	Теплові явища	Агрегатний стан речовини. Наноматеріали
М. І. Шут, М. Т. Мартинюк, Л. Ю. Благодаренко	Теплові явища	Рідкі кристали та їх використання. Полімери. Наноматеріали
В. Г. Сердюченко, А. М. Бойченко	Зміна агрегатних станів речовини	Наноматеріали
П. Ф. Пістун, В. В. Добровольський, П. І. Чопик	Теплові явища	Наноматеріали
М. В. Головка, Л. В. Непорожня	Теплові явища	У рубриці «Виконуємо навчальний проект разом» подано корисну інформацію про наноматеріали
В. Д. Сиротюк	-	-

Таблиця 2

Питома теплоємність речовин

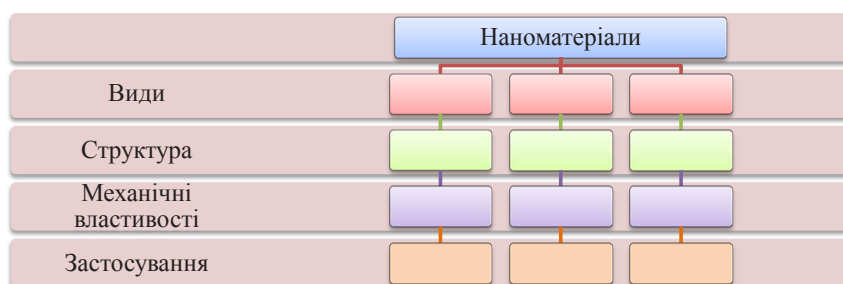
Речовина	Температура, К	Макромасштаб, $\frac{\text{Дж}}{\text{моль} \cdot \text{К}}$	Наномасштаб, $\frac{\text{Дж}}{\text{моль} \cdot \text{К}}$
Мідь	250	240	260
Паладій	250	250	370
Рутеній	250	230	280
Селен	250	241	245

і в реальних умовах це може призвести до того, що амплітуда їх коливань буде більша, ніж в атомів, що знаходяться у середині масивного зразка, за тієї ж температури.

Вивчаючи агрегатні стани речовини, вчитель підводить учнів до висновку, що залежно від характеру руху і взаємодії молекул розрізняють три агрегатні стани речовини: тверді тіла, рідини і гази. Коли речовина переходить з одного стану в інший, змінюється взаємне розташування атомів (молекул) і характер взаємодії між ними. Відповідно, властивості речовини в різних агрегатних станах також залежать від характеру розташування і взаємодії атомів (молекул).

У 1959 році відомий американський фізик Р. Фейнман висунув ідею маніпулювання окремими атомами для створення об'єктів і матеріалів з наперед заданими властивостями. На той час це було досить сміливим припущенням, проте спонукало науковців до активної діяльності в цьому напрямку. І вже в 1981 році співробітниками компанії ІВМ Г. Біннінгом та Г. Рорером було сконструйовано скануючий тунельний мікроскоп, що дозволив не лише побачити, а й переміщати окремі атоми. Таким чином, Р. Фейнман дав поштовх для розвитку нового напрямку науки – нанотехнології. Сьогодні досягнення нанотехнологій все більше проникають у всі сфери життя людини.

Оскільки в курсі фізики 7 класу учні частково ознайомилися з відомими на сьогодні наноматеріалами (графен, вуглецева нанотрубка, фулерен), їхніми механічними властивостями і застосуванням, то доцільно коротко пригадати вивчений матеріал [7]. Для цього можна використати інтерактивний метод «Асоціативний куш»:



Вважаємо більш доцільним решту фізичних властивостей (теплові, світлові, електричні, магнітні), а відповідно і зумовлене ними застосування наноматеріалів, вивчати в міру ознайомлення учнів з відповідними явищами в курсі фізики. У рамках даного уроку рекомендуємо більш детально розглянути структуру і фізико-хімічні властивості наноматеріалів.

Перш за все, потрібно зазначити, що фулерен, графен і вуглецева нанотрубка є алотропними формами вуглецю. Д. І. Менделєєв писав, що «в жодного з елементів така здатність до ускладнення не розвинена в такій мірі, як у вуглецю». Далі вчитель пропонує учням пригадати, які алотропні модифікації вуглецю їм відомі (сажа, графіт, алмаз). Вчитель демонструє кристалічні ґратки відповідних речовин і з'ясовує разом з учнями їхні фізичні й хімічні властивості. У результаті учні доходять висновку, що здатність атомів одного хімічного елемента з'єднуватися один з одним різними способами, утворюючи різні просторові конфігурації, суттєво впливає на його властивості й перспективи застосування. Після цього учнів більш детально знайомлять з модифікаціями вуглецю, що відкриті в останні роки.

Вивчення фулерена доцільно розпочати з походження назви цього нанооб'єкта. Назва «фулерен» походить від імені американського архітектора Річарда Бакмінстера Фулера, що застосовував для будовання куполів будинків п'яти- і шестикутники, які є основними структурними елементами молекулярних каркасів усіх фулеренів.

Найбільш стабільна молекула фулерену C₆₀, яка складається з 60-ти атомів вуглецю, розташованих на сфері діаметром ~ 1 нм, пов'язаних між собою сильними ковалентними зв'язками. Атоми вуглецю в молекулі C₆₀ утворюють 12 правильних п'ятикутників і 20 правильних шестикутників аналогічно формі футбольного м'яча (рис. 2, а).

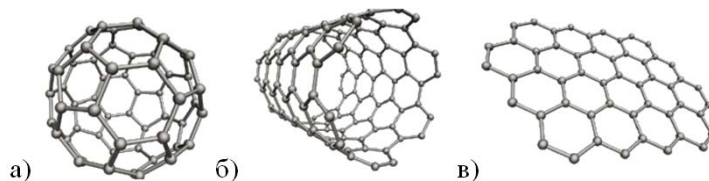


Рис. 2. Нанорозмірні алотропні модифікації вуглецю: а) фулерен, б) вуглецева нанотрубка, в) графен

Варто зазначити, що молекули фулерену можуть мати не тільки сферичну форму, а й форму еліпсів. Можливе формування багатопарових сфер й еліпсів. Однак у всіх випадках розмір молекул фулерену становить ~ 1 нм.

Слід звернути увагу учнів на особливість структури фулерена – порожнесті всередині багатоатомні молекули вуглецю. Цей важливий висновок учні роблять у ході евристичної бесіди: 1) Якщо атоми вуглецю розташовані так, що утворюють сферичну поверхню, то що ж всередині цієї сфери? 2) Чи можна чимось заповнити цю порожнину? Отже, фулерени – це своєрідні наноконтейнери, які вважають досить перспективними для застосування в нанотехнології і нанохімії.

При цьому вчитель підводить учнів до ще одного важливого висновку: фулерени, всередині яких розміщено один або кілька невуглецевих атомів, називають ендофулеренами. Якщо в молекулу фулерену вводяться атоми металу, то такі комплекси називають металфулеренами.

Саме особливості будови визначають «аномальні» фізико-хімічні властивості фулеренів.

Після відкриття фулерену настала черга інших нанорозмірних структур на основі вуглецю – вуглецеві нанотрубки (далі – ВНТ).

Вуглецеві нанотрубки – це протяжні структури у вигляді порожнистого циліндра, що складаються з одного або декількох згорнутих у трубку графітових шарів, в яких атоми вуглецю розташовані у вершинах правильних шестикутників і на торцях закриваються п'ятикутниками (рис. 2, б).

Діаметр ВНТ становить $1\div 150$ нм, а довжина сягає декількох сантиметрів і постійно збільшується в міру вдосконалення технології їх отримання.

На поверхні трубки атоми вуглецю розташовані у вершинах правильних шестикутників. Фактично нанотрубки можна уявити як лист графіту, згорнутий у безшовний циліндр. І хоча вуглецеві нанотрубки в дійсності не утворюються шляхом згортання графітових листів, різні структури трубок можна пояснити, розглядаючи уявні способи згортання графітового листа в циліндр.

Під час вивчення даної алотропної модифікації вуглецю учні мають зрозуміти, що за своєю структурою ВНТ займають проміжне положення між графітом і фулереном. Однак більшість властивостей нанотрубок не має нічого спільного із зазначеними структурами, що дозволяє розглядати дані вуглецеві структури як самостійний матеріал.

Завдяки особливостям своєї будови, нанотрубки мають унікальні фізико-хімічні властивості. Нанотрубки демонструють високі значення міцності на розтягнення і вигин. Зв'язки між атомами вуглецю у ВНТ є найсильнішими серед відомих. Так, наприклад, нитка товщиною з людську волосину, виготовлена з ВНТ, може витримати вантаж масою сотні кілограм. Враховуючи високу хімічну активність, ВНТ є чудовими каталізаторами. Причому для підвищення каталітичних властивостей усередину нанотрубки вводять наночастинки.

Знайомство учнів із ще однією алотропною формою вуглецю – графеном – доцільно розпочати з історичної довідки. Уважно розглянувши кристалічну решітку графіту, можна помітити, що кожен атом вуглецю у графені оточений трьома найближчими сусідами і володіє чотирма валентними електронами, три з яких утворюють ковалентні зв'язки із сусідніми атомами, що розташовані в одній площині під кутами 120° . Четвертий електрон, орієнтований перпендикулярно цій площині, і є відносно вільним. Таким чином, атоми вуглецю у графіті розташовані шарами, відстань між якими досить велика, а зв'язки слабкі. Це наштовхнуло вчених на думку, що шар графіту, товщиною в один атом, може бути відділений. У 2004 році російські вчені Костянтин Новосолов і Андрій Гейм отримали перші зразки графена дуже оригінальним способом, відокремивши окремих шар графіту за допомогою скотчу. За новаторські дослідження цього двовимірного матеріалу їм була присуджена Нобелівська премія з фізики за 2010 рік. На сьогоднішній день графен – найтонший матеріал, відомий людству, товщиною всього в один атом вуглецю, що складається з правильних шестикутників зі стороною $0,142$ нм і атомами вуглецю у вершинах (рис. 2, в).

Малий розмір атома вуглецю і висока міцність хімічних зв'язків між атомами вуглецю надає графену цілий ряд унікальних властивостей: хімічна стабільність, висока теплопровідність, виняткова міцність і пружність, непроникність, майже повна прозорість. Вільно «підвішений» лист графену має аномально високу теплопровідність, вона майже у 2,5 рази перевищує теплопровідність алмазу. Теплопровідність листа графена, що лежить на підкладці, майже на порядок нижче. В разі з'єднання декількох шарів графену теплопровідність падає.

Унікальність графена серед алотропних модифікацій вуглецю полягає в тому, що він є двовимірним будівельним матеріалом для інших алотропних модифікацій вуглецю – фулеренів, нанотрубок, графіту.

Для більш ґрунтовного розуміння учнями вивченого матеріалу радимо доповнити перелік тем навчальних проєктів наступними темами: «Нанотехнології в медицині», «Нанотехнології в побуті», «Роль нанотехнологій у захисті навколишнього середовища».

Вивчаючи поняття «температура плавлення», вчитель зазначає, що макроскопічна речовина має чітко визначену температуру плавлення за певного тиску, проте зі зменшенням розмірів кристалів зменшується і температура плавлення. Цей факт було помічено досить давно, проте активні дослідження почалися наприкінці XIX століття з розвитком засобів дослідження. На сьогодні відомо, що на відміну від макроскопічних речовин наноб'єкти не мають фіксованої температури плавлення, перехід речовини із твердого стану в рідкий відбувається в деякому інтервалі температур. У наноб'єктів тверде тіло і рідина в деякому інтервалі температур співіснують. У разі зменшення розміру зразків металу знижується температура плавлення наночастинок.

Залежність температури плавлення речовин від розміру пояснюється тим, що збільшення температури веде до зростання амплітуди коливань атомів. При деякій температурі амплітуда коливань значно зростає,

що призводить до руйнування кристалічної решітки, і тверде тіло починає плавитися. Атоми, що знаходяться на поверхні наноматеріалу, перебувають в особливих умовах порівняно з тією ж речовиною в макромасштабі, оскільки мають менше сусідніх атомів і мало обмежені в тепловому русі. Частка поверхневих атомів у сферичних наночастинках розміром 3 нм досягає приблизно 50%, що пояснює залежність температури плавлення наночастинок від їх розміру [1].

Раніше ми розглядали випадок, коли всередину наночастинки включали іншу речовину (наприклад, ендодулерени). У цьому випадку температура плавлення частинки може як знижуватися, так і підвищуватися в порівнянні з компактним матеріалом у разі зміни розміру частки [1].

Крім того, варто зазначити, що температуру плавлення потрібно розглядати не лише як функцію розміру частинки, але і як функцію її геометрії. На рисунку 3 показано вплив форми наночастинки титану на величину температури плавлення [1].

Із рисунка 3 бачимо, що найбільш стійкою є форма циліндра. Найменш стійкою є наночастинка, що має форму сфери. Найбільш нестійкими є наночастинки, що мають форму конуса. Це пояснюється тим, що атоми, які знаходяться на вершині конуса, слабше пов'язані з наночастинкою. Після руйнування вершини конуса форма наночастинки нагадує циліндр і продовжує плавитися за тим же механізмом, що і наночастинка, що має форму циліндра [1].

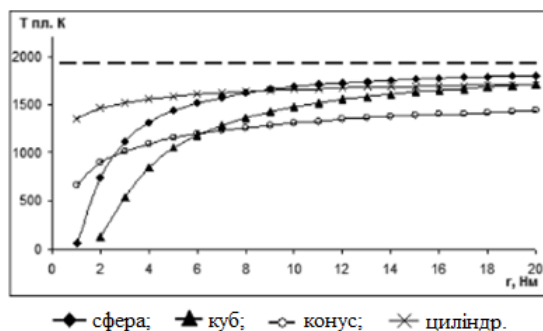


Рис. 3. Залежність температури плавлення наночастинок титану від форми: r – лінійний розмір, для сфери – радіус сфери, для куба – ребро куба, для конуса – висота конуса, для циліндра – довжина циліндра

Можна вважати, що вчитель досяг мети, якщо учні можуть дати відповідь на запитання: яке значення має знання залежності температури плавлення від форми і розмірів наночастинки у нановиробництві, наприклад для експлуатації мікропроцесорів чи виготовлення нанороботів?

Вивчаючи принцип дії теплових двигунів, вчитель звертає увагу учнів на їхню важливу характеристику – коефіцієнт корисної дії (ККД). Зазвичай ККД теплових двигунів становить 20–40%. Сьогодні науковці намагаються не лише збільшити економічність теплових двигунів, але й зробити їх меншими для потреб нанопромисловості. Подібні нанодвигуни вже давно створені природою (бактерія кишкова паличка переміщається за допомогою мініатюрних джгутиків, коливання яких і викликає механічний рух), й особливості їхньої будови та принцип дії взято за основу сучасних нанодвигунів.

Перший нанодвигун було створено з двох порожнистих вуглецевих нанотрубок різної довжини: на довшу нанотрубку надіта коротша. Крім того, до коротшої нанотрубки може бути прикріплений певний вантаж (див. рис. 4). Коротша нанотрубка може вільно ковзати вздовж довшої за рахунок градієнта температур (температура змінюється від 1300 до 300 К вздовж нанотрубки) – від більш нагрітого краю до менш нагрітого. Даний процес здійснюється завдяки коливанню атомів довшої нанотрубки – коливальна енергія атомів перетворюється в кінетичну енергію руху коротшої нанотрубки [15].

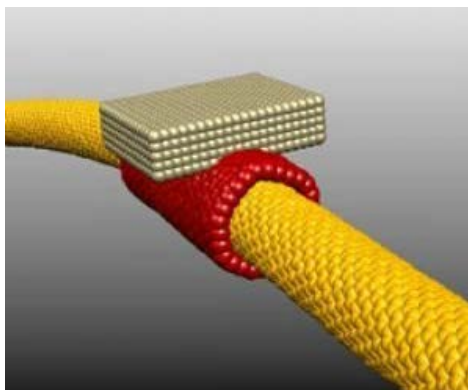


Рис. 4. Тепловий нанодвигун на основі вуглецевих нанотрубок

Під час вивчення електричних явищ учитель формує в учнів уявлення, що у макросвіті речовини за електропровідністю поділяють на провідники, напівпровідники і діелектрики. Провідники добре проводять електричний струм, а діелектрики навпаки – не проводять. На сьогодні встановлено, що на електропровідність речовин впливає їхній розмір: електропровідність провідників (Fe, Cu, Ni, Pd, а також сплавів на їх основі) знижується за умови зменшення їхніх розмірів до нанорівня, а діелектриків (кераміка і скло) – зростає. Причиною є збільшення коливань атомів (молекул) порівняно з макроскопічним зразком, а також вплив структурних дефектів.

При цьому доцільно буде розширити знання учнів про вивчені раніше алотропні форми вуглецю. Так, наприклад, вуглецеві нанотрубки демонструють широкий діапазон електричних властивостей: у разі різного впливу, наприклад, легування або зміни геометрії може бути діелектриком чи надпровідником [2]. Графен може одночасно мати відразу декілька дуже важливих і унікальних електричних властивостей. По-перше, ця речовина може бути прекрасним провідником, оскільки графен складається з ланцюгів шестикутників вуглецю, по яких дуже легко передається електричний струм. По-друге, в разі деякої видозміни графен може бути ефективним ізолятором. Можна зробити мікросхему, яка складається із провідників, напівпровідників й ізоляторів. Кожна з цих характеристик речовини може бути досягнута на основі графену.

За певних умов графен має властивості надпровідності. Науковцям Масачусетського технологічного інституту вдалося отримати структуру, що складається з двох шарів графену, зміщених один відносно одного на «магічний» кут $1,1^\circ$. За такого розташування шарів графену вільні електрони мають усі можливості рухатися без втрат енергії завдяки вдалій конфігурації атомів вуглецю, але взаємодія між частинками заважає проходженню електричного струму. Тобто дана структура є діелектриком, але під час накладання зовнішнього електричного поля з'являються додаткові носії заряду, і структура стає надпровідником [16]. Вчені вважають, що дане відкриття дасть змогу більш детально дослідити механізм надпровідності і створити високотемпературні надпровідники.

Надпровідність властива і твердому фулерену C_{60} . Оброблений парами лужного металу при температурі в кілька сотень градусів, фулерен C_{60} перетворюється на провідник з металічним типом провідності, який у разі низьких температур (10–20°K) переходить у надпровідний стан [3].

У макророзмірному діелектрику може проходити електричний струм лише за умови діелектричного пробою, але в цьому випадку діелектрик зазнає руйнування. Дослідницькій групі на чолі з Аланом Хантом вдалося пропустити електричний струм через нанорозмірну скляну пластинку, яка при цьому залишилася непошкодженою. Як пояснюють науковці, дане відкриття дає можливість виробництва і використання нового покоління електродів. Рідкий скляний електрод являє собою наноканал, що стає провідником за наявності сильного електричного поля через діелектричний пробій, а тепло, що виділяється під час проходження електричного струму в таких масштабах, розсіюється досить швидко і не чинить руйнівного впливу. За відсутності електричного поля знову стає ізолятором. Електроди такого типу досить легко інтегрувати в нанопристрої та датчики [12].

Під час вивчення питомого опору провідників доцільно буде згадати про значення даного параметру для нанорозмірних модифікацій вуглецю. Питомий опір вуглецевих нанотрубок може змінюватися в межах 2 ± 20 кОм/мкм (у нанотрубок з'являється лінійна залежність питомого опору від довжини нанотрубки) [13], графена при кімнатній температурі – 1 мкОм•см [5], а фулерена – 10^{14} Ом•м (фулерен є ізолятором) [2]. Завдяки структурі вуглецевих нанотрубок електрони проходять по них, не розсіюючись, тому можуть бути використані для виготовлення електричних проводів, що будуть більш екологічними, легшими та економічно вигідними, або під час конструювання електронних мікропристроїв. Низький питомий опір графену, а також його товщина відкривають можливості для його застосування під час виготовлення мікросхем, датчиків, сенсорних дисплеїв тощо.

Висновки. Включення окремих питань нанонауки і нанотехнологій у зміст шкільного курсу фізики сприятиме формуванню в учнів знань про сучасні досягнення й перспективи розвитку науки. Запропоноване змістове наповнення розділів «Теплові явища» і «Електричні явища. Електричний струм», а також методичні рекомендації щодо його реалізації є логічним продовженням визначених раніше методичних особливостей навчання учнів основ нанотехнологій у курсі фізики 7 класу. Це дозволить сформулювати в учнів цілісне уявлення про нанотехнології і забезпечить наступність у вивченні основ нанотехнологій.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у визначенні методичних особливостей навчання учнів основ нанотехнологій у курсі фізики 9–11 класів.

Використана література:

1. Бандин А. Е. Зависимость температуры плавления наночастиц от ее формы на примере наночастиц титана / А. Е. Бандин, С. А. Безносюк // Известия АлтГУ. – 2011. – № 3–2. – С. 127–130.
2. Грабченко А. И. Введение в нанотехнологии: текст лекций для студентов инженерных специальностей дневной и заочной форм обучения / А. И. Грабченко, Л. И. Пупань, Л. Л. Товажнянский. – Харьков : НТУ «ХПИ», 2012. – 272 с.
3. Елецкий А. В. Фуллерены / А. В. Елецкий, Б. М. Смирнов // Успехи физических наук. – 1993. – Вып. 163 (2). – С. 33–60.
4. Машков Ю. К. Материалы и методы нанотехнологии: конспект лекций / Ю. К. Машков, О. В. Малий. – Омск : Изд-во ОмГТУ, 2014. – 136 с.

5. Меркульєв А. Ю. Графен как материал для теплопроводов нового поколения / А. Ю. Меркульєв, Н. К. Юрков // Молодой ученый. – 2014. – № 3. – С. 331–333.
6. Нанотехнології в освітній галузі: [колект. монографія] / за заг. ред. І. О. Мороза. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – 244 с.
7. Ткаченко Ю. А. Методичні особливості навчання учнів основ нанотехнологій на уроках фізики у 7 класі / Ю. А. Ткаченко // Фізико-математична освіта. – 2017. – Вип. 4 (14). – С. 108–112.
8. A Liquid-Ga-Filled Carbon Nanotube: A Miniaturized Temperature Sensor and Electrical Switch / [P. Dorozhkin, S. Tovstonog, D. Golberg and others] // *Small*. – 2005. – Vol. 1 (11). – P. 1088–1093.
9. Ban K. Introducing topics on nanotechnologies to middle and high school curricula / K. Ban, S. Kocijancic // 2nd World Conference on Technology and Engineering Education, 5–8 September 2011, Ljubljana, Slovenia. – Ljubljana, 2011. – P. 78–83.
10. Daly S. Incorporating nanoscale science and engineering concepts into middle and high school curricula / S. Daly, K. Hutchinson, L. Bryan // Proceedings of the Annual Conference of the American Society for Engineering Education, June 24th - 27th, Honolulu, Hawaii. – Honolulu, 2007.
11. Selim S. A. S. Integrating nanotechnology concepts and its applications into the secondary stage physics curriculum in Egypt / S. A. S. Selim, R. A.-H. Al-Tantawi, S. A. Al-Zaini // *European Scientific Journal*. – 2015. – Vol. 11. – № 12. – P. 193–212.
12. Lee S. Liquid glass electrodes for nanofluidics / S. Lee, R. An, A. J. Hunt // *Nat Nanotechnol*. – 2010. – Vol. 5 (6). – P. 412–416.
13. Measuring the electrical resistivity and contact resistance of vertical carbon nanotube bundles for application as interconnects / [N. Chiodarelli, Masahito S, Y. Kashiwagi and others] // *Nanotechnology*. – 2011. – Vol. 22. – № 8. – P. 1–7.
14. Scientists invent a thermometer for the nanoscale / Nanowerk [Electronic resource]. – Access mode : <https://www.nanowerk.com/nanotechnology-news/newsid=42769.php> (viewed on April 13, 2018).
15. Subnanometer motion of cargoes driven by thermal gradients along carbon nanotubes / [A. Barreiro, R. Rurali, E.R. Hernández and others] // *Science*. – 2008. – Vol. 320. – P. 775–778.
16. Surprise graphene discovery could unlock secrets of superconductivity / *Nature: international journal of science* [Electronic resource]. – Access mode : <https://www.nature.com/articles/d41586-018-02773-w> (viewed on April 10, 2018).

References:

1. Bandin A. E. Zavisimost' temperatury plavlenija nanochastich ot ee formy na primere nanochastich titana [Dependence of the Melting Temperature of Nanoparticles on its Shape (on the Example of Titanium Nanoparticles)] / A.E. Bandin, S.A. Beznosyuk // *Izvestija AltGU*. – 2011. – № 3-2. – S. 127-130. [in Russian]
2. Grabchenko A.I. Vvedenie v nanotekhnologii: tekst lekcij dlja studentov inzhenernyh special'nostej dnevoj i zaочноj form obucheniya [Introduction to Nanotechnology: the text of lectures for students of engineering specialties of day and correspondence forms of education] / A.I. Grabchenko, L.I. Pupan', L.L. Tovazhnjanskij. – Har'kov: NTU «HPI», 2012. – 272 s. [in Russian]
3. Eleckij A. V. Fullereny [Fullerenes] / A.V. Eleckij, B.M. Smirnov // *Uspehi fizicheskikh nauk*. – 1993. – Vip. 163 (2). – S. 33-60. [in Russian]
4. Mashkov Ju. K. Materialy i metody nanotekhnologii: konspekt lekcij [Materials and methods of nanotechnology: lecture notes] / Ju.K. Mashkov, O.V. Malij. – Omsk: Izd-vo OmGTU, 2014. – 136 s. [in Russian]
5. Merkul'ev A. Ju. Grafen kak material dlja teplootvodov novogo pokolenija [] / A.Ju. Merkul'ev, N.K. Jurkov // *Molodoj uchenyj*. – 2014. – № 3. – S. 331-333. [in Russian]
6. Nanotekhnologii v osvitnii haluzi: kolekt. monohrafiya [Nanotechnology in education: collective monograph] / za zah. red. I.O. Moroz. – Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A.S. Makarenka, 2016. – 244 s. [in Ukrainian]
7. Tkachenko Yu. A. Metodychni osoblyvosti navchannia uchniv osnov nanotekhnologii na urokakh fizyky u 7 klasi [Methodical specifics of teaching pupils the basics of nanotechnology in physics lessons in the 7th form] / Yu. A. Tkachenko // *Fiziko-matematychna osvita*. – 2017. – Vyp. 4(14). – S. 108–112. [in Ukrainian]
8. A Liquid-Ga-Filled Carbon Nanotube: A Miniaturized Temperature Sensor and Electrical Switch / P. Dorozhkin, S. Tovstonog, D. Golberg and others // *Small*. – 2005. – Vol. 1 (11). – P. 1088–1093. [in English]
9. Ban K. Introducing topics on nanotechnologies to middle and high school curricula / K. Ban, S. Kocijancic // 2nd World Conference on Technology and Engineering Education, 5-8 September 2011, Ljubljana, Slovenia. – Ljubljana, 2011. – P. 78-83. [in English]
10. Daly S. Incorporating nanoscale science and engineering concepts into middle and high school curricula / S. Daly, K. Hutchinson, L. Bryan // Proceedings of the Annual Conference of the American Society for Engineering Education, June 24th - 27th, Honolulu, Hawaii. – Honolulu, 2007. [in English]
11. Integrating nanotechnology concepts and its applications into the secondary stage physics curriculum in Egypt / S. A. S. Selim, R. A.-H. Al-Tantawi, S. A. Al-Zaini // *European Scientific Journal*. – 2015. – Vol.11. – № 12. – P. 193–212. [in English]
12. Lee S. Liquid glass electrodes for nanofluidics / S. Lee, R. An, A.J. Hunt // *Nat Nanotechnol*. – 2010. – Vol. 5(6). – P. 412–416. [in English]
13. Measuring the electrical resistivity and contact resistance of vertical carbon nanotube bundles for application as interconnects / N. Chiodarelli, Masahito S, Y. Kashiwagi and others // *Nanotechnology*. – 2011. – Vol. 22. – № 8. – P. 1–7. [in English]
14. Scientists invent a thermometer for the nanoscale [Electronic resource] // Nanowerk. – Electronic data. – Mode of access: <https://www.nanowerk.com/nanotechnology-news/newsid=42769.php> (viewed on April 13, 2018). – Title from the screen. [in English]
15. Subnanometer motion of cargoes driven by thermal gradients along carbon nanotubes / A. Barreiro, R. Rurali, E.R. Hernández and others // *Science*. – 2008. – Vol. 320. – P. 775–778. [in English]
16. Surprise graphene discovery could unlock secrets of superconductivity [Electronic resource] // *Nature: international journal of science*. – Electronic data. – Mode of access: <https://www.nature.com/articles/d41586-018-02773-w> (viewed on April 10, 2018). – Title from the screen. [in English]

Ткаченко Ю. А. Методические особенности обучения учащихся основам нанотехнологий на уроках физики в 8 классе

Статья посвящена методическим особенностям обучения учащихся основам нанотехнологий на уроках физики в 8 классе. Предложено включить отдельные вопросы основ нанотехнологий в разделы «Тепловые явления» и «Электрические явления. Электрический ток». Разработаны методические рекомендации по преподаванию отдельных вопросов основ нанотехнологий. Содержание статьи является логическим продолжением определенных ранее методических особенностей обучения учащихся основам нанотехнологий в курсе физики 7 класса, что будет способствовать формированию у учащихся целостного представления о нанотехнологиях и обеспечит преемственность в изучении основ нанотехнологий. В статье акцентируется внимание на использовании нетрадиционных методов обучения (методов проблемного обучения, интерактивных методов, метода проектов) при изучении соответствующих вопросов нанотехнологической тематики.

Ключевые слова: нанотехнологическое образование, нанотехнологии, содержание школьного курса физики, методические особенности обучения учащихся основам нанотехнологий.

Tkachenko Yu. A. Methodical specifics of teaching pupils the basics of nanotechnology in physics lessons in the 8th form

The article is devoted to the methodological specifics of teaching pupils the basics of nanotechnology in physics lessons in the 8th form. It is proposed to include the separate issues of the basics of nanotechnology in the sections "Thermal phenomena" and "Electrical phenomena. Electric current." The methodical recommendations for teaching of the separate issues of the basics of nanotechnology have been developed. The content of the article is a logical continuation of the previously defined methodological specifics of teaching pupils the basics of nanotechnology in the course of physics for the 7th form, which will contribute to the formation of a comprehensive view of nanotechnology among pupils and will ensure continuation in studying the basics of nanotechnology. The article focuses on the use of non-traditional teaching methods (methods of problem-based learning, interactive methods, project method) when studying relevant issues of nanotechnological topic.

Key words: nanotechnology education, nanotechnology, content of the school course of physics, methodological specifics of teaching pupils the basics of nanotechnology.

УДК 378.147

Томашівська М. М.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті розглядаються теоретико-методологічні аспекти застосування компетентнісного підходу в системі професійної освіти майбутніх учителів музики. Реалізація компетентнісного підходу в освітньому процесі орієнтована на підготовку до професійної діяльності кваліфікованого фахівця, особистості креативної, з гнучким та критичним мисленням, здатної до неперервної самоосвіти та саморозвитку. Автор досліджує умови та механізм формування професійно-педагогічних компетенцій майбутніх учителів музики, з'ясовує суть та структуру професійно-педагогічних компетенцій майбутніх учителів як систему їхніх професійних функцій, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, набутих у процесі навчання. У статті проаналізовано основні концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті, які становлять основу нашого дослідження.

Ключові слова: компетентнісний підхід, музичне мистецтво, майбутній учитель музики, професійна компетентність, педагогічна діяльність, учитель-фахівець.

Сучасні умови соціально-політичного й економічного реформування нашої держави, обраний українським народом шлях до європейської інтеграції, розбудови української держави на засадах демократизму, відкритості до взаємодії з іншими культурами, реалізації міжнародних контактів, потребують підготовки у ВНЗ педагога-фахівця, компетентної особистості, яка здатна гнучко реагувати на запити суспільства, ефективно працювати в умовах ринкової економіки, збагачувати національну освіту.

Різні аспекти досліджуваної нами проблеми висвітлювались багатьма вітчизняними та зарубіжними науковцями, як-от: філософсько-методологічний аспект проблеми педагогічної освіти (В. Андрущенко, В. Беспалько, Г. Васянович, І. Зязюн, В. Кремень, П. Саух та ін.); загальні питання професійної підготовки та змісту професійної освіти (О. Дубасенюк, Л. Кондрашова, А. Кузьмінський, Б. Федорошин, Л. Хомич та ін.); наукове тлумачення складу і структури професійної компетентності вчителя (С. Данилюк, Е. Зеєр, І. Зимня, Н. Ковалевська, Н. Кузьміна, М. Левочко, Ю. Поваренков, та ін.); дослідницький складник у професійній підготовці майбутніх учителів музики (О. Дем'янчук, Т. Завадська, А. Козир, Л. Куненко, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.).

Мета статті полягає у визначенні базових професійних компетентностей учителів музики, теоретико-методологічних засад і педагогічних умов їх формування у студентів мистецьких спеціальностей у процесі вивчення фахових дисциплін.

Концептуальні положення щодо державної політики в галузі освіти полягають у створенні умов для формування та розвитку сучасного педагога як особистості високоінтелектуальної, творчої, здатної успішно самореалізуватися, ефективно працювати і навчатися протягом усього життя.

У законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Національній стратегії розвитку освіти до 2021 року та інших державних документах акцентується увага на тому, що основною рушійною силою модернізації системи освіти є педагог-професіонал з високорозвиненими особистісними і професійними компетентностями [2].

Поняття «компетентність» можна трактувати як у широкому, так і у вузькому значенні. У широкому значенні компетентність розуміється як ступінь зрілості людини, яка припускає певний рівень психічного та інтелектуального розвитку особистості й забезпечує індивідуальну можливість успішно реалізуватися в суспільстві, в першу чергу в професійному плані. У вузькому сенсі компетентність розглядається як діяльнісна характеристика особистості, ступінь залучення людини до продуктивної діяльності, ціннісне й відповідальне ставлення її до обраної сфери діяльності [1, с. 283].

Ми погоджуємось з думкою О. Власової, що «педагогічні компетентності є інтегрованим результатом активної діяльності учителів та учнів. Вони формуються, передусім, на основі опанування учнями змісту сучасної освіти під керівництвом педагога. Формування їх в учня доцільно вважати основним показником результативної педагогічної праці вчителя, вихователя, об'єктивним індикатором його професійної компетентності» [3, с. 323].

Педагогічна діяльність – один із найскладніших і найвідповідальніших видів людської діяльності. По-перше, учитель повинен бути наділений відповідними психологічними та інтелектуальними якостями і здібностями; по-друге, повинен уміти оперувати професійними знаннями й загальнопедагогічними вміннями, приймати власне практичне рішення в різних педагогічних ситуаціях, розв'язувати складні педагогічні проблеми і ситуації.

Згідно з науковими дослідженнями О. Власової, можна виділити п'ять рівнів продуктивності педагогічної діяльності:

- перший рівень – непродуктивний – діяльність педагога як ретрансляція знань;
- другий рівень – малопродуктивний – учитель прилаштовує знання до особливостей аудиторії;
- третій рівень – середньо-продуктивний – передбачає володіння педагогом стратегіями освіти за окремими розділами предмета;
- четвертий рівень – продуктивний – передбачає володіння педагогом технологією формування системних знань із викладання;
- п'ятий рівень – високопродуктивний – дає педагогові змогу перетворювати свій предмет у засіб формування особистості учня, його потреб у самовихованні та самоосвіті [3, с. 312].

В. Кан-Калик, М. Нікандров [4, с. 25] стверджують, що педагогічна діяльність повинна зберігати логіку творчого процесу. Стосовно педагогічної діяльності, на їхню думку, можна побудувати таку послідовність етапів творчого процесу учителя музики: виникнення педагогічного задуму; розробка задуму; втілення педагогічного задуму в мистецьку діяльність; аналіз та оцінювання результатів творчості.

Успіх педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики залежить від готовності його виконувати педагогічні функції, суть яких розкривається в процесі занять музикою. Це функції: розвивальна, орієнтувальна, конструктивна, організаційна, комунікативна, гностична.

Реалізація *розвивальної функції* залежить від здатності вчителя музики організувати освітній процес таким чином, щоб розвивати творчі здібності, активність своїх вихованців, їхній інтелект, любов до музичного мистецтва, стимулювати їхню дитячу творчість у різних видах музичної діяльності, навчити самостійно мислити та висловлювати свої думки відносно тих чи інших музичних творів.

Орієнтувальна функція передбачає формування в учнів художнього світогляду, а саме: розвинутого художнього смаку, естетичної культури, духовних та моральних цінностей.

Конструктивна функція пов'язана з побудовою ефективної структури дій педагога та учнів щодо успішного засвоєння школярами програмового матеріалу, організації їхньої художньо-естетичної діяльності. Це вимагає від учителя добору цікавого і доступного для учнів навчального матеріалу, організації змістовної позаурочної виховної роботи з учнями.

Організаційна функція передбачає здатність учителя запроваджувати різні форми та види освітньої роботи з учнями, застосовувати сучасні інноваційні методи і прийоми організації творчої діяльності учнів на уроках музичного мистецтва і під час позаурочної навчально-виховної роботи. Учитель музики повинен володіти сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями викладання музичного мистецтва, вміти використовувати сучасні технічні засоби навчання, унаочнення, вміти планувати різноманітні заходи естетичного виховання школярів, роботу з батьками тощо. Для виконання цієї функції вчитель має бути максимально організованим, активним та ініціативним.

Комунікативна функція пов'язана із встановленням доброзичливих взаємин зі шкільним колективом, учнями, їхніми батьками. Для цього вчитель музики повинен бути завжди уважним до інших, турботливим, володіти почуттям гумору і толерантністю.

Гностична функція передбачає високий рівень розвитку гностичних здібностей вчителя. Гностичні здібності та вміння мають бути в центрі системи педагогічних здібностей учителя-фахівця і реалізуватися за трьома напрямками:

- учитель-фахівець має можливість рефлексії специфічних особливостей певної аудиторії. З огляду на це один і той самий матеріал уроку в різних класах може подавати по-різному;
- учитель-фахівець реалізує індивідуально-психологічну інформацію, що надходить від кожного окремого учня як об'єкта навчання, й активно використовує такі знання;
- учитель-фахівець уміє працювати з аутопсихологічною інформацією: маємо на увазі здатність педагога як суб'єкта пізнання стати для себе об'єктом (враховувати при проектуванні педагогічного процесу тип, до якого він себе відносить, стиль викладання, особливості впливу на аудиторію, подавання окремої інформації).

Педагогічна творчість здійснюється під час безперервної взаємодії з дітьми, що потребує від педагога вміння управляти своїм психічним станом, здійснювати творчий процес педагогічного спілкування [6, с.178].

І. Колесникова, розглядаючи поняття «педагогічна компетентність», доводить, що вона є інтегральною професійно-особистісною характеристикою вчителя, що визначає готовність і здатність виконувати педагогічні функції відповідно до прийнятих у соціумі норм, стандартів, вимог [5, с. 3].

Педагогічна компетентність передбачає, що особа, яка є професіоналом у галузі педагогіки, здатна раціонально послуговуватися всією сукупністю сучасного цивілізованого досвіду в галузі освіти, достатньою мірою володіти способами та формами педагогічної діяльності та взаємин. Основними складниками педагогічної компетентності майбутнього вчителя музики варто вважати:

- особистісно-гуманну орієнтацію особистості вчителя;
- системне сприйняття вчителем педагогічної реальності;
- володіння сучасними педагогічними технологіями і методиками;
- уміння інтегруватися з уже існуючим досвідом, тобто здатність співвіднести свою діяльність із тим надбанням, що є у світовій та вітчизняній педагогіці та мистецтві;
- здатність продукувати власний досвід, взаємодіяти з досвідом колег та інноваційним досвідом; уміння узагальнювати й передавати свій досвід іншим;
- креативність як спосіб професійної діяльності, бажання й уміння створювати нову педагогічну реальність;
- рефлексію, тобто особливий спосіб мислення, що передбачає оцінку власної особистості як носія певної професійної позиції [7, с. 502].

У цьому контексті як структурні компоненти професійної компетентності майбутнього вчителя музики можна виділити три блоки: особистість учителя, педагогічне спілкування, педагогічна діяльність.

Варто підкреслити, що педагогічне спілкування – це один з найважливіших структурних компонентів професійної діяльності вчителя, бо він є водночас способом реалізації методів і приймів педагогічного впливу на формування особистості учня. Комунікативну компетентність можна вважати серцевиною професіоналізму майбутнього вчителя, тому що саме спілкування з учнівською молоддю становить сутність всієї педагогічної діяльності.

Висновки. Поняття «професійна компетентність майбутніх вчителів музики» включає в себе: знання, уміння і професійні навички виконання педагогічних завдань, комплекс професійних якостей, професіоналізм, єдність теоретичної та практичної готовності їх до педагогічної праці.

Компетентність педагога-музиканта в системі професійної освіти є інтегративним утворенням, в основі якого лежать теоретичні знання, практичні вміння, особистісні якості та досвід, які обумовлюють здатність учителя музики до виконання педагогічної діяльності. Професійна компетентність сучасного вчителя тісно пов'язана з процесами, що відбуваються сьогодні в українському суспільстві та національній освіті.

Використана література:

1. Грозан С. Компетентнісний підхід як складова частина підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації / С. Грозан // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. «Педагогічні науки». – 2014. – Вип. 132. – С. 282–285. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2014_132_75.
2. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01. 07. 2014 р. // Вища освіта : інформаційно-аналітичний портал про вищу освіту в Україні та за кордоном [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayinu-pro-vyschu-osvitu>.
3. Власова О. І. Педагогічна психологія : [нав. посібник] / О. І. Власова. – Київ : Либідь, 2005. – 400 с.
4. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – Москва : Педагогика, 1990. – 144 с.
5. Колесникова И. А. О феномене педагогического мастерства / И. А. Колесникова // Интегрированные основы педагогического мастерства. Сборник материалов межвузовских и научно-практических конференций. – Санкт-Петербург : НИИ ООБ, 1996. – 87 с.

6. Мирна І. О. Особливості соціально-психологічної компетентності педагогів / І. О. Мирна // Матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції «Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи», 10–11 листопада 2011 р. – Житомир : 2011. – С. 177–180.
7. Растрюгіна А. М. Компетентнісний підхід до підготовки майбутнього магістра музичного мистецтва / А. М. Растрюгіна // Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – Київ : Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – С. 501–509.

References:

1. Hrozan S. (2014) Kompetentnisnyi pidkhd yak skladova chastyna pidhotovky maibutnoho vchytelia muzyky do profesiinoi samorealizatsii [Competency approach as an integral part of preparing the future teacher of music for professional self-realization] / S. Hrozan // Naukovi zapysky [Kirovohradskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Ser. : Pedahohichni nauky. – Vyp. 132. – S. 282-285. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2014_132_75 [in Ukrainian]
2. Zakon Ukraïny (2014) «Pro vyshchu osvitu» [«On Higher Education»] № 1556-VII vid 01. 07. 2014 [Elektronnyi resurs] // Vyshcha osvita : informatsiino-analitychnyi portal pro vyshchu osvitu v Ukraini ta za kordonom [sait]. – Rezhym dostupu: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyshchu-osvitu>. [in Ukrainian]
3. Vlasova O. I. (2005) Pedahohichna psykholohiia: Nav. posibnyk [Pedagogical psychology] / O. I. Vlasova. – K.: Lybid. – 400 s. [in Ukrainian]
4. Kan-Kalyk V. A., Nykandrov N. D. (1990) Pedahohicheskoe tvorchestvo [Pedagogical creativity] / V. A. Kan-Kalyk, N. D. Nykandrov. – M.: Pedahohyka. – 144 s. [in Russian]
5. Kolesnykova Y. A. (1996) O fenomene pedahohicheskoho maisterstva [About the phenomenon of pedagogical skill] // Yntehrovannyye osnovy pedahohicheskoho masterstva // Sbornyk materyalov mezhvuzovskyykh y nauchno-praktycheskyykh konferentsiy / Y. A. Kolesnykova. – S Pb.: NYY OOV. – 87 s. [in Russian]
6. Myrna I. O. (2011) Osoblyvosti sotsialno-psykholohichnoi kompetentnosti pedahohiv [Features of socio-psychological competence of teachers] / I. O. Myrna // Materialy II Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Vyshcha osvita v medsestrynstvi: problemy i perspektyvy», 10-11 lystopada 2011 r. – Zhytomyr. – S.177-180. [in Ukrainian]
7. Rastryhina A. M. (2012) Kompetentnisnyi pidkhd do pidhotovky maibutnoho mahistra muzychnoho mystetstva [Competency approach to the preparation of the future Master of Music Art] / A. M. Rastryhina // Suchasni stratehii universytetskoi osvity: yakisnyi vymir: materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf. – K.: Kyivskiy un-t im. B. Hrinchenka. – S. 501-509. [in Ukrainian]

Томашивская М. М. Некоторые аспекты реализации компетентностного подхода в системе профессиональной подготовки будущих учителей музыки

Статья рассматривает теоретико-методологические аспекты применения компетентностного подхода в системе профессионального образования будущих учителей музыки. Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе ориентирована на подготовку квалифицированного специалиста, личности креативной, с гибким, критическим мышлением, способной к непрерывному самообразованию и саморазвитию. Автор анализирует условия и механизмы формирования профессионально-педагогических компетенций будущих учителей музыки, рассматривает суть и структуру профессионально-педагогических компетенций будущих учителей как систему их профессиональных функций, которые базируются на знаниях, опыте, ценностях, приобретенных в процессе обучения. В статье анализируются основные концептуальные условия компетентностного подхода в современном образовании, которые составляют основу нашего исследования.

Ключевые слова: будущий учитель музыки, компетентностный подход, музыкальное искусство, профессиональная компетентность, педагогическая деятельность, учитель-специалист.

Tomashivska M. M. Some aspects of implementation of the competent approach in the professional training system of future music teachers

The article deals with theoretical and methodological aspects of the application of the competence approach in the system of vocational education of future music teachers. The implementation of the competence approach in the educational process is focused on the preparation for a professional activity of a qualified specialist, a creative person, with a flexible and critical thinking, capable of continuous self-education and self-development.

The author examines the conditions and mechanism for the formation of vocational and pedagogical competences of future music teachers. Finds the essence and structure of vocational and pedagogical competences of future teachers as a system of their professional functions, based on knowledge, experience, values acquired during the learning process. The article analyzes the basic conceptual foundations of the competence approach in modern education, which form the basis of our research.

Key words: competence approach, musical art, future teacher of music, professional competence, pedagogical activity, teacher-specialist.

УДК 378:373.2-051]+355.1-057.36

Удом В. Ф.

ОБҐРУНТУВАННЯ СТРУКТУРИ ТА ІНДИКАТОРНИХ ПОКАЗНИКІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З РОДИНАМИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

У статті розкрито сутність поняття «готовність майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій». Науково обґрунтовано структуру готовності майбутнього вихователя до взаємодії з родинами учасників бойових дій. Охарактеризовано основні структурні компоненти готовності: когнітивний, мотиваційний, інструментально-операційний, діяльнісний. Описано критерії готовності: сформованість необхідних знань; сформованість професійно важливих цінностей, інтересів й мотивів; сформованість професійних умінь; безпосереднє здійснення ефективної взаємодії з родинами учасників бойових дій у процесі педагогічної діяльності. Визначено показники готовності майбутніх вихователів до взаємодії з цими родинами. Виділено рівні готовності до даного виду діяльності: високий (творчий), оптимальний (достатній), середній (допустимий), низький (критичний). Окреслено схему професійної готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій.

Ключові слова: готовність, взаємодія, родина учасника бойових дій, готовність майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій, компоненти готовності майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД, критерії готовності майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД, показники готовності майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД, рівні готовності майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД.

В умовах сучасних суспільно-політичних подій вихователі закладів дошкільної освіти зіткнулись з новим завданням – необхідність взаємодіяти з категорією родин вихованців, члени яких мають безпосереднє та опосередковане відношення до подій, що відбуваються на сході України.

Хоча бойові дії не ведуться на території всієї України, тим не менше це впливає на всіх громадян. В умовах, які склались, психолого-педагогічної допомоги потребують не лише внутрішньо переміщені особи з тимчасово окупованої території, а й члени родин учасників бойових дій (далі – РУБД). В таких умовах особливої уваги потребують діти з таких родин.

Оскільки процес розвитку професійних якостей майбутнього фахівця закладів дошкільної освіти має відповідати потребам дітей та запитам суспільства, він повинен бути таким, що враховує всі особливості родин, зокрема родин учасників бойових дій, проблеми, специфіку їхньої життєдіяльності, оскільки є необхідність розглянути сутність готовності до нього. Отже, в процесі спеціально організованої підготовки в педагогічних закладах вищої освіти має відбуватися формування готовності майбутніх педагогів до взаємодії з РУБД.

Питанням загальної професійної підготовки педагогічних працівників присвячені дослідження: А. Алексюка, М. Байда, В. Бобрицької, А. Бойко, О. Будник, А. Капської, Н. Кичук, В. Ковальчук, Г. Козлакової, В. Кузя, В. Лугового, Е. Лузік, В. Майбороди, Н. Ничкало, О. Олексюк, Т. Осадченко, О. Пехоти, О. Попович, О. Прокопчук, О. Савченко, Л. Себало, В. Семиченко, О. Сорока, Р. Хмелюк, В. Фрицюк та інших.

Сучасні підходи до проблеми професійної підготовки кадрів для системи дошкільної освіти досліджували Л. Артемова, Е. Бахіча, Г. Беленька, О. Вашак, Н. Давкуш, Л. Загородня, С. Нечай, Т. Книш, С. Петренко, О. Попович, Т. Поніманська, О. Шовкопляс, та інші.

Вагомий інтерес для нашого дослідження мають роботи, в яких представлено аспект професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи з родинами. Такі аспекти професійної підготовки вихователів ми знаходимо у працях Г. Борин (з батьками дітей раннього віку), Н. Ковалевської (в сім'ях), А. Залізняка (з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку), Т. Жаровцевої (з неблагополучними сім'ями), М. Машовець (підготовка студентів до взаємодії з родиною).

Мета статті полягає в науковому обґрунтуванні структури та індикаторних показників готовності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій.

Розкриваючи сутність поняття «готовність майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій», після розгляду понять «взаємодія», «родина учасника бойових дій» (у попередніх дослідженнях) варто уточнити сутність поняття «готовність».

Поняття готовності окреслюється в сучасній науці досить різнобічно, залежно від поставленої перед дослідженням мети й наявними методами та методиками його здійснення. Так, поняття готовності пов'язується науковцями з необхідністю створення основ професіографії як спеціальної галузі знань, яка б вивчала різноманітні професії. На думку О. Дуплійчук [4], готовність є метою і результатом професійної підготовки одночасно. В. Сластьонін пов'язує готовність до професійної діяльності з професійною компетентністю [6]; О. Соколов особливу увагу у формуванні готовності відводить комунікативному складникові [7].

У дослідженні, присвяченому формуванню психологічної компетентності в процесі навчання в закладах вищої освіти, Н. Яковлева пропонує розуміти «готовність» як інтегральну якість особистості, яку вона характеризує як інтегрування методологічних, теоретичних, методичних і практичних задач та умінь, професійно-творчих мотивів і професійно-наукових інтересів [8].

На думку А. Реан та Я. Коломінського, готовність до діяльності є певним рівнем у розвитку особистості, що передбачає сформованість цілісної структурованої системи ціннісних, когнітивних, емоційно-вольових і операційно-поведінкових якостей особистості, які забезпечують її оптимальне орієнтування в діяльності [5].

У дослідженні О. Буркова професійна готовність до педагогічної діяльності трактується як «складне інтегральне утворення структури особистості спеціаліста, яке дозволяє визначити якість професійної підготовки, сформованість професійних знань, умінь, навичок, соціально-психологічну схильність до роботи з дітьми» [3, с. 59].

Отже, багатозначність визначення терміну «готовність» виражається в тому, що, з одного боку, він розміється як стан, результат процесу підготовки, а з іншого боку – як бажання, схильність, намір, згода, тобто як мотивація, установка на щось.

Аналізуючи вищеподані визначення, ми характеризуємо поняття готовності майбутнього вихователя до взаємодії з РУБД як цілісне стійке особистісне утворення, що є комплексом взаємопов'язаних компонентів та представляє результат професійної підготовки майбутніх фахівців (рис 1).

Готовність майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій є показником їх здатності до здійснення означеної взаємодії як різновиду професійної діяльності, вона є передумовою успішної взаємодії майбутнього вихователя з іншими суб'єктами освітнього.

У процесі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури нами було виділено такі структурні компоненти готовності майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД: когнітивний; мотиваційний; інструментально-організаційний; діяльнісний.

Когнітивний компонент передбачає здатність до засвоєння системи методологічних та теоретико-методичних знань про основи взаємодії майбутнього вихователя з РУБД, форми, методи та прийоми, здатність до педагогічної рефлексії.

Мотиваційний компонент стосується наявності в майбутнього вихователя внутрішньої мотивації (джерело активності й одночасно система спонукань будь-якої діяльності) і психологічної готовності до взаємодії. Також він включає в себе усвідомлення необхідності взаємодіяти з родинами, стійке прагнення до цього виду діяльності, бажання вдосконалювати свої знання та уміння з використанням різних форм, методів та прийомів.

Інструментально-організаційний включає в себе уміння та навички використовувати педагогічні доцільні форми, методи та прийоми взаємодії з РУБД; здатність налагоджувати ділові й товариські контакти, активність у педагогічній взаємодії, здатність швидко адаптуватися в соціально-виховному середовищі закладу дошкільної освіти.

Діяльнісний компонент виявляється через здатність системно реалізовувати педагогічно доцільні зміст, форми, методи під час взаємодії з РУБД, виявляти професійну мобільність й креативність у розробці й реалізації професійних стратегій, демонструвати професійну активність та цілісне уміння прогнозувати в процесі взаємодії з родинами.

Варто зауважити, що кожен із вказаних компонентів передбачає динаміку змін, а у своїй сукупності вони відображають зміст готовності майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій. Здійснене нами висвітлення сутності та компонентної структури готовності майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій дає можливість розроблення критеріїв і показників для діагностики та визначення ефективних способів формування досліджуваного феномену в умовах педагогічного вищого навчального закладу.



Рис. 1. Структура готовності майбутнього вихователя до взаємодії з родинами учасників бойових дій

На думку І. Блощинського, під час розробки критеріїв і показників необхідно враховувати наступні обставини: розробка критеріїв та показників ґрунтується на меті дослідження; обрані критерії відображають ознаки, притаманні предмету, який вивчається, незалежно від волі та свідомості суб'єктів дослідження; ознаки повинні бути сталими, повторюватись та відображати сутність явища; система взаємопов'язаних ознак повинна розкривати основний зміст критеріїв [1, с. 75].

Зважаючи на це, нами було виокремлено критерії готовності майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з родинами учасників бойових дій й показники до кожного критерію. При цьому ми виходили з того, що критерії – це ознаки, за допомогою яких здійснюється оцінювання рівня професійної готовності, а показники – це якісні характеристики сформованості кожного виокремленого критерію [2, с. 240].

У нашому дослідженні визначено критерії відносно кожного структурного компонента готовності майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій (табл. 1).

Як критерії професійної готовності майбутнього вчителя вибрано:

1) сформованість необхідних знань для ефективної взаємодії з РУБД (показниками аналізу якого вибрано теоретико-методичну обізнаність і сформованість педагогічного мислення у студентів);

2) сформованість професійно важливих цінностей, інтересів і мотивів до професійної педагогічної діяльності під час взаємодії вихователя з РУБД (спрямованість та мотивація до вирішення проблем взаємодії, орієнтація на ділову співпрацю);

3) сформованість професійних умінь здійснювати ефективну педагогічну взаємодію з РУБД (здатність до професійної адаптації в середовищі навчального закладу, наявність комунікативних та організаторських здібностей);

4) безпосереднє здійснення ефективної взаємодії з родинами учасників бойових дій у процесі педагогічної діяльності (виявляється через здатність до педагогічної творчості, креативності у процесі взаємодії).

Отже, враховуючи вищесказане, в контексті нашого дослідження ми виокремлюємо критерій «взаємодія з родинами учасників бойових дій». Він характеризує систему потреб майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки, ціннісне усвідомлення сформованості цієї якості для майбутньої фахової діяльності, ціннісну орієнтацію на безперервний професійний саморозвиток.

Цей критерій конкретизовано в таких показниках:

- наявність мети (цілей, програм) ефективної взаємодії з РУБД;
- наявність потреби в досягненні мети (стосовно взаємодії);
- наявність знань про основні засади взаємодії з родинами у професійній діяльності;

Таблиця 1

Схема професійної готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій

Компонент	Критерій	Показник
Когнітивний	Сформованість необхідних знань для ефективної взаємодії з РУБД	Фахові основи педагогічної діяльності. Родина як основний інститут виховання та розвитку дитини. Типологія РУБД. Характеристика дитини, яка виховується у РУБД. Функції РУБД. Особливості РУБД. Проблеми та потреби РУБД. Норми, методи, засоби та принципи ефективної педагогічної взаємодії з РУБД.
Мотиваційний	Сформованість професійно важливих цінностей, інтересів і мотивів до професійної педагогічної діяльності під час взаємодії вихователя з РУБД	Цілеспрямоване ставлення майбутнього педагога до участі в процесі взаємодії з РУБД. Вибір педагогом власної позиції в умовах взаємодії з родинами учасників бойових дій. Усвідомлення важливості педагогічної взаємодії з родинами. Наявність мотивів і бажань досягнення високого рівня педагогічної взаємодії з родинами в майбутній професійній діяльності.
Інструментально-операційний	Сформованість професійних умінь здійснювати ефективну педагогічну взаємодію з родинами учасників бойових дій	Наявність умінь швидкої адаптованості в закладах дошкільної освіти. Здатність налагоджувати ділові й товариські контакти; Активність у педагогічній взаємодії. Комплексність і системність умінь визначати педагогічно доцільний зміст, форми і методи ефективної взаємодії з РУБД.
Діяльнісний	Безпосереднє здійснення ефективної взаємодії з родинами учасників бойових дій у процесі педагогічної діяльності	Комплексність і системність застосування педагогічно доцільного змісту, форм, методів і прийомів в умовах ефективної взаємодії з РУБД. Ефективна розробка і реалізація професійної стратегії в процесі педагогічної взаємодії з РУБД Демонстрація професійної активності, самоорганізації, прогнозування у взаємодії з родинами.

- пізнавальна мотивація, професійна мотивація, мотивація досягнення успіху;
- наявність професійних умінь та навичок;
- демонстрація ефективних форм, методів та прийомів педагогічної взаємодії з родинами.

Отже, виділені й охарактеризовані компоненти, критерії та показники готовності вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових є основою для визначення рівнів їх сформованості у майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки.

На основі запропонованих критеріїв та отриманих результатів проведеної діагностичної роботи визначено рівні готовності майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД: високий (творчий), оптимальний (достатній), середній (допустимий), низький (критичний) за характерними ознаками їх володіння та нормами оцінювання (за 100-бальною шкалою, національною шкалою і шкалою європейської системи трансферних кредитів).

Варто зауважити, що визначені рівні в різних сферах (когнітивній, мотиваційній, інструментально-операційній і діяльній) мають свою специфіку, відповідно до внутрішніх характерних особливостей. Так, наприклад, у мотиваційній сфері важливо враховувати не тільки специфіку майбутньої професійної діяльності під час взаємодії з РУБД, але й загальний особистісний розвиток студента.

Важливо зважити на те, як майбутній вихователю ставиться до професійної діяльності та її результатів (чи є в нього бажання удосконалювати форми і методи взаємодії в різних напрямках діяльності; створювати нові, проявляти активність і творчість) в умовах конкретного закладу дошкільної освіти.

Висновки. Отже, готовність майбутнього вихователя до взаємодії з родинами учасників бойових дій – цілісне стійке особистісне утворення, що є комплексом взаємопов'язаних компонентів та представляє результат професійної підготовки майбутніх фахівців. Готовність майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД є показником їхньої здатності до здійснення означеної взаємодії як різновиду професійної діяльності, вона є передумовою успішної взаємодії майбутнього вихователя з іншими суб'єктами освітнього процесу.

Визначені компоненти, конкретизовані критерії та показники готовності майбутнього вихователя до взаємодії з родинами учасників бойових дій потребують адекватної системи комплексної діагностики, яка дасть змогу з достатнім ступенем надійності й валідності визначити рівні сформованості готовності майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД, що буде предметом у подальших наших дослідженнях.

Використана література:

1. Блощинський І. Г. Обґрунтування критеріїв і показників ефективності процесу формування адекватної самооцінки курсантів у навчальному процесі ВВЗО / І. Г. Блощинський // Наукові записки. (Педагогіка і психологія). – Вінниця : ВАТ «Віноблдрукарня», 2001. – Вип. 4. – С. 74–76.
2. Будник О. Б. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: дис. ... на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. Б. Будник. – Житомир, 2015. – 552 с.
3. Буркова О. И. Подготовка учителя иностранного языка к межкультурной коммуникации в условиях педагогической компетенции : дисс ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Буркова О. И. – Киров, 2001. – 195 с.
4. Дуплійчук О. М. Проектно-комунікативна технологія як складова професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога / О. М. Дуплійчук // Науковий вісник Донбасу. – 2013. – № 1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2013_1_12.pdf
5. Реан А. А. Социальная педагогическая психология: [учебное пособие для психологов и педагогов] / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – Санкт-Петербург, 2001. – Серия «Мастера психологии». – 416 с.
6. Сластенин В. А. О современных подходах к подготовке педагога / В. А. Сластенин, Н. Г. Руденко // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 55–62.
7. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации / А. В. Соколов. – Санкт-Петербург : Изд-во В. А. Михайлова, 2002. – 461 с.
8. Яковлева Н. В. Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в вузе : дисс. ... канд. псих. наук / Н. В. Яковлева. – Ярославль, 1994. – 277 с.

References:

1. Bloshchynskiy I. H. Obhruntuvannia kryteriiv i pokaznykiv efektyvnosti protsesu formuvannia adekvatnoi samootsinky kursantiv u navchalnomu protsesi VVZO / I. H. Bloshchynskiy // Naukovi zapysky. (Pedahohika i psykholohiia) – Vinnyts: VAT «Vinobltdrukarnia», 2001. – Vyp. 4. – S. 74–76.
2. Budnyk O. B. Teoretichni i metodychni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnix uchyteliv pochatkovykh klasiv do sotsialno-pedahohichnoi diialnosti: dys. na zdobuttia nauk. stupenia dok. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia ta metodyka profesiinoi osvity» / O. B. Budnyk – Zhytomyr, 2015. – 552 s.
3. Burkova O. Y. Podhotovka uchytelia ynostrannoho yazyka k mezhkulturnoi kommunykatsyy v uslovyiakh pedahohycheskoi kompetentsyy : dyss ... kandydata ped. nauk : 13.00.08 / Burkova Olha Yvanovna. – Kyrov, 2001. – 195 s.
4. Dupliichuk O. M. Proektno-komunikativna tekhnolohiia yak skladova profesiino-pedahohichnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia-filoloha [Elektronnyi resurs] / O. M. Dupliichuk // Naukovyi visnyk Donbasu. – 2013. – № 1. – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2013_1_12.pdf
5. Rean A. A., Kolomynskiy Ya. L. Sotsyalnaia pedahohycheskaia psykholohiia: Uchebnoe posobyie dlia psykholohov u pedahohov / A. A. Rean, Ya. L. Kolomynskiy. – "Pyter", 2001. – (Seriya: Mastera psykholohyy) – 416 s.

6. Slastenyn V. A. O sovremennykh podkhodakh k podgotovke pedahoha / V. A. Slastenyn, N. H. Rudenko // Pedahohyka. – 1999. – № 6. – S. 55–62.
7. Sokolov A. V. Obshchaya teoriya sotsyalnoi kommunykatsyy / A. V. Sokolov. – SPb. : Yzd-vo V. A. Mykhailova, 2002. – 461 s.
8. Iakovleva N. V. Psikhologicheskaya kompetentnost y ee formirovaniye v protsesse obucheniya v vuze : dyss. ... kand. psikh. nauk / N. V. Yakovleva. – Yaroslavl, 1994. – 277 s.

Удот В. Ф. Обоснование структуры и индикаторных показателей готовности будущего воспитателя учреждения дошкольного образования к взаимодействию с семьями участников боевых действий

В статье раскрыта сущность понятия «готовность будущих воспитателей к взаимодействию с семьями участников боевых действий». Научно обоснована структура готовности будущего воспитателя к взаимодействию с семьями участников боевых действий. Охарактеризованы основные структурные компоненты готовности: когнитивный, мотивационный, инструментально-операционный, деятельностный. Описаны критерии готовности: сформированность необходимых знаний; сформированность профессионально важных ценностей, интересов и мотивов; сформированность профессиональных умений; непосредственное осуществление эффективного взаимодействия с семьями участников боевых действий в процессе педагогической деятельности. Определены показатели готовности будущих воспитателей к взаимодействию с такими семьями. Выделены уровни готовности к данному виду деятельности: высокий (творческий), оптимальный (достаточный), средний (допустимый), низкий (критический). Определена схема профессиональной готовности будущих воспитателей учреждений дошкольного образования к взаимодействию с семьями участников боевых действий.

Ключевые слова: готовность, взаимодействие, семья участника боевых действий, готовность будущих воспитателей к взаимодействию с семьями участников боевых действий, компоненты готовности будущих воспитателей к взаимодействию с СУБД, критерии готовности будущих воспитателей к взаимодействию с СУБД, показатели готовности будущих воспитателей к взаимодействию с СУБД, уровни готовности будущих воспитателей к взаимодействию с СУБД.

Udot V. F. Theoretical grounding of the structure and indicative features of readiness of the future teacher of the preschool educational institution for interaction with the families of combatants

The article reveals the essence of the concept of “readiness”, “the readiness of the future teacher to interact with the families of combatants”. The structure of the readiness of the future educator to interact with the families of combatants is scientifically substantiated. The main structural components of readiness are characterized: cognitive, motivational, instrumental, operational, activity orientated. The following criteria of readiness are described: the formation of necessary knowledge; the formation of professionally important values, interests and motives; the formation of professional skills; direct realization of effective interaction with the families of combatants in the educational process. The indicators of readiness of future educators for the interaction with the families of combatants are determined. Levels of readiness for this activity are distinguished: high (creative), optimal (sufficient), average (acceptable), low (critical). The scheme of professional readiness of future educators of pre-school educational establishments for the interaction with families of combatants is outlined.

Key words: readiness, interaction, family of combatants, readiness of future educators to interact with families of combatants, components of readiness of future educators for interaction with families of combatants, criteria of readiness of future educators for the interaction with families of combatants, indicators of readiness of future educators for the interaction with families of combatants, levels of readiness of future educators to interact with families of combatants.

УДК 378.14

Фещук А. М.

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ПРИКЛАДНОЇ МЕХАНІКИ ДО МІЖНАРОДНОЇ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

У статті порушено проблему активізації міжнародної академічної мобільності майбутніх фахівців із прикладної механіки та її вплив на підготовку конкурентоспроможного фахівця. Уточнено поняття «міжнародна академічна мобільність» та визначено можливості, які надає майбутнім фахівцям участь у програмах міжнародної академічної мобільності. Проаналізовано поняття «готовність до діяльності», що є умовою успішного виконання діяльності та «готовність майбутніх фахівців із прикладної механіки до міжнародної академічної мобільності» як системи зі складною багатокomпонентною структурою, що відображає сформованість мотиваційної, когнітивної, діяльнісної, комунікативної, орієнтаційної, оціночної, результативної, емоційно-вольової характеристик у процесі професійної підготовки у вищому технічному навчальному закладі. Визначено характеристики та компоненти готовності майбутніх фахівців із прикладної механіки до міжнародної академічної мобільності відповідно до специфіки їхньої професійної підготовки.

Ключові слова: міжнародна академічна мобільність, майбутній фахівець із прикладної механіки, готовність до діяльності, вищий технічний навчальний заклад, професійна підготовка, ініціативна підготовка, інженерія, готовність до міжнародної академічної мобільності.

На сучасному етапі реформування системи вищої освіти підготовка фахівців із прикладної механіки потребує кардинальних змін, які сприятимуть формуванню фахівця нового покоління, професійно мобільного, здатного до постійного саморозвитку, освоєння нових знань, опанування інформації і, що не менш важливо, здатного реагувати на швидкі зміни, які відбуваються у сфері прикладної механіки та механічної інженерії.

Як зазначає Л. З. Тархан, професійна підготовка вважається ефективною лише за умови формування професійно мобільного кваліфікованого працівника, який має високий рівень знань, професіоналізм, моральні якості, вміє діяти у відповідних ситуаціях адекватно, застосовуючи набуті знання [9, с. 64].

Не менш важливими чинниками, що впливають на реформування системи професійної підготовки майбутніх фахівців із прикладної механіки, є швидкі темпи науково-технічного прогресу, інновації в галузі інженерії, зростаючі вимоги роботодавців, посилення конкуренції на вітчизняному та світовому ринках праці.

Інтеграція вітчизняної системи вищої освіти в міжнародний освітній простір зумовлює й активізацію процесу міжнародної академічної мобільності, що, у свою чергу, посилює конкурентоспроможність майбутніх фахівців із прикладної механіки на європейському ринку праці. Тому на сьогодні актуальним є питання готовності майбутніх фахівців із прикладної механіки до міжнародної академічної мобільності.

Питання академічної мобільності розглядаються у працях В. І. Астахової (тенденції розвитку академічної мобільності українських студентів), О. А. Болотської (розвиток міжнародної академічної мобільності студентів), С. В. Вербицької (організація академічної мобільності), В. Вертегел (проблеми академічної мобільності в контексті підготовки конкурентоспроможних фахівців), Ю. В. Грищук (проблеми та перспективи міжнародної академічної мобільності в Україні), В. А. Триндюк (формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу).

Серед закордонних науковців проблеми академічної мобільності досліджувалися у працях С. Маргінсон, Ф. Мюхе, Дж. Найт, У. Тайхлер.

Мета статті – проаналізувати стан готовності майбутніх фахівців із прикладної механіки до міжнародної академічної мобільності в сучасному вищому технічному навчальному закладі.

Залучення студентів до міжнародної академічної мобільності є одним із показників ефективної роботи вищого навчального закладу та пріоритетних напрямів його міжнародної та освітньої діяльності, з метою покращення якості освіти, забезпечення підвищення ефективності наукових досліджень, удосконалення системи управління, підвищення конкурентоспроможності випускників на вітчизняному та міжнародному ринках освітніх послуг та праці, а також застосування досвіду зарубіжних вищих навчальних закладів [1, с. 257–258].

У Національному освітньому глосарії мобільність розглядається як один із ключових принципів формування європейських просторів вищої освіти досліджень, що передбачає різноманітні можливості для вільного переміщення студентів, викладачів, дослідників, адміністраторів у цих просторах з метою академічного і загальнокультурного взаємозбагачення, слугує забезпеченню цілісності зазначених європейських просторів [6, с. 35].

Відповідно до Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність», Постанова Кабінету Міністрів України від 12 серпня 2015 р. № 579, міжнародна академічна мобільність визначається як академічна мобільність, право на яку реалізується учасниками освітнього процесу закладів вищої освіти (наукових установ) України та закладах вищої освіти (наукових установах) поза межами України, а також іноземними учасниками освітнього процесу іноземних закладів вищої освіти (наукових установ) в українських закладах вищої освіти (наукових установах) [8, с. 2].

У відповідності до сучасних освітніх реалій в Україні міжнародна академічна мобільність набуває нового значення та особливої важливості. Як зазначає Л. Колесник, міжнародна академічна мобільність – можливість переміщатися в освітні та науково-дослідні центри інших країн, з метою обміну досвідом, отримання тих можливостей, які є недоступними у своїй країні, подолання національної замкнутості та набуття світових перспектив [5, с. 169–170].

Участь студентів у програмах міжнародної академічної мобільності дає змогу:

- одержати диплом закордонного університету;
- одержати додаткові знання в галузі інженерії;
- отримати професійний досвід роботи;
- отримати змогу користуватися сучасними обладнаннями;
- покращити рівень володіння іноземною мовою;
- отримати знання про іноземну культуру, звичаї, правила поведінки.

Питання пошуку засобів, які могли б забезпечити ефективність процесу міжнародної академічної мобільності, є актуальним на сьогоднішній день. Однак важливим є не просто залучення студентів до міжнародних програм, а формування готовності студентів до міжнародної академічної мобільності.

Поняття «готовність» тлумачать з різних точок зору: як умову успішного виконання діяльності; як вибірково активність, що налаштовує особистість на майбутню діяльність; як регулятор діяльності; як придатність до діяльності, наявність певних здібностей; як психологічний стан, який виникає у суб'єкта для задоволення певної потреби [3, с. 53].

У педагогічному словнику «готовність до діяльності» визначається як складна динамічна система, що включає інтелектуальні, емоційні, мотиваційні та вольові сторони психіки. Основною формою готовності вважається установка, до складу якої входять моделі ймовірної поведінки, визначення оптимальних способів діяльності, оцінка власних можливостей в їх відповідності з можливими труднощами та необхідності досягнення певного результату [4, с. 55].

У науковій літературі велику увагу приділено конкретним видам готовності: до діяльності (О. М. Скоробагата), до професійної діяльності (С. М. Стрельбицька), до творчої діяльності (Я. В. Чеботова), до педагогічної діяльності (Т. А. Садова) та ін. Однак проблема готовності майбутніх фахівців із прикладної механіки до міжнародної академічної мобільності є недослідженою.

У дисертаційному дослідженні В. А. Триндюк поняття «готовність студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності» розглядається як інтегративна особистісна характеристика, що відображає: сформовані стійкі мотиваційні настанови, володіння психологічними знаннями й навиками, механізмами саморегуляції і самоорганізації; потребу застосовувати знання техніки і технологій, професійно спрямовані та мовні (іншомовні) навички на практиці в самостійній діяльності з планування й ефективною реалізації навчальної і професійної діяльності; здатність успішно контактувати із суб'єктами освітнього процесу, обирати і реалізовувати адекватні стратегії і тактики взаємодії [10, с. 53–54].

У контексті нашого дослідження готовність майбутніх фахівців із прикладної механіки до міжнародної академічної мобільності розглядаємо як систему зі складною багатокомпонентною структурою, що відображає сформованість мотиваційної, когнітивної, діяльнісної, комунікативної, орієнтаційної, оціночної, результативної, емоційно-вольової характеристик у процесі професійної підготовки у вищому технічному навчальному закладі.

У цій площині розглянемо компоненти готовності майбутніх фахівців із прикладної механіки до міжнародної академічної мобільності відповідно до специфіки їхньої професійної підготовки:

– *Мотиваційний компонент* – відображає сформованість мети, потреби для участі в програмах академічної мобільності. Ознаками сформованості даного компоненту є позитивне ставлення, почуття обов'язку, відповідальність за діяльність, що виконується з метою наближення до можливості участі у програмах міжнародної академічної мобільності. Як зазначають І. В. Хом'юк, М. Б. Ковальчук, професійна мотивація є сукупністю чинників і процесів, які, знаходячи відбиток у свідомості, спонукають і направляють особистість до вивчення майбутньої професійної діяльності [11, с. 306]. Однак не менш важливим є той факт, що студенти втрачають зацікавленість у своїй майбутній професійній діяльності, оскільки не бачать перспектив працевлаштування та кар'єрного зростання. По відношенню до процесу професійної підготовки рівень мотивації студентів першого курсу до моменту отримання бакалаврського рівня вищої освіти суттєво відрізняється. Мотивація студентів-першокурсників характеризується високим рівнем зацікавленості, продуктивності, позитивним відношенням. Однак на 2–4 курсах вивчення профільних (технічних) дисциплін, у процесі засвоєння яких у студентів виникають певні труднощі, відходить на другорядний план. Задля заохочення студентів до участі в програмах міжнародної академічної мобільності застосовуються наступні стимулюючі фактори: можливість отримання подвійного диплома, доступ до наукових робіт, досліджень світового значення, можливість вивчення додаткових дисциплін, які мають важливе значення для подальшого професійного розвитку майбутнього фахівця, можливість вивчення іноземної мови у процесі спілкування з носіями мови та вдосконалення професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності.

Когнітивний компонент – відображає наявність знань та уявлень. Як, наприклад, у звіті, представленому Львівським національним університетом Івана Франка, зазначається, що відбір студентів, номінованих на участь у програмі мобільності Erasmus+, здійснюється комісією за наступними критеріями: академічна успішність (50%), знання мови (30%), мотивація (10%), суспільна активність / залучення до наукової діяльності (10%) [12]. З огляду на це можна стверджувати, що майбутній фахівець із прикладної механіки повинен мати високий рівень академічної успішності (знання інженерних дисциплін) і, що не менш важливо, мати ґрунтовні знання з певної іноземної мови. Іншомовна підготовка сприяє підвищенню рівня успішності студентів і збільшенню можливостей участі в міжнародних програмах академічної мобільності, оскільки є невід'ємною складовою частиною процесу професійної підготовки майбутніх фахівців із прикладної механіки, інструментом накопичення професійних знань та збільшення можливостей реалізації завдань і проблем професійного характеру. Майбутній фахівець із прикладної механіки має орієнтуватися на роботу з новітніми технологіями, виконання досліджень з актуальних питань і пошуку технічно грамотних рішень. Відповідно до даного критерію знання з профільних дисциплін, професійно орієнтована іншомовна підготовка, залучення до наукових досліджень є пріоритетним у фаховій підготовці майбутніх фахівців із прикладної механіки.

– *Діяльнісний компонент* – передбачає володіння певними вміннями та навиками, що відображають готовність майбутнього фахівця з прикладної механіки до міжнародної академічної мобільності. Сюди відносяться вміння аналізувати інженерні завдання, проектувати та розробляти інженерні рішення, проводити дослідження, використовувати сучасне обладнання, ефективно діяти індивідуально та в командній роботі та ін. Відповідно до діяльнісного компоненту готовність майбутніх фахівців із прикладної механіки починає формуватися з першого року навчання.

– *Орієнтаційний компонент* – відображає знання й уявлення про особливості та умови участі в програмах міжнародної академічної мобільності, її вимоги. Основою даного компоненту є певні принципи, переконання, погляди та здатність діяти відповідно до них.

– *Оцінно-результативний компонент* – відображає вміння оцінювати себе, свою власну діяльність, рівень своєї професійної підготовки. Від умінь оцінювати власну діяльність об'єктивно залежить подальше вдосконалення рівня професійної підготовки. Важливо зазначити, що найвищий рівень задоволеністю обраною професією майбутніми фахівцями з прикладної механіки спостерігається на першому курсі, але з часом знижується, а то й зовсім зникає. Саме тому, відповідно до даного компоненту, готовність до міжнародної академічної мобільності у багатьох студентів знижується, оскільки відбувається усвідомлення мотивів навчання, змісту майбутньої професійної діяльності, зміна пріоритетів і небачення себе у цій професії, відсутність престижності, можливості гідного заробітку. Тому чинник «майбутня професія – можливість саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації», на думку О. Перепелиці, є свідченням бачення студентами реальної перспективи самореалізації [7, с. 145], в нашому випадку – через участь у програмах міжнародної академічної мобільності.

– *Емоційно-вольовий компонент* – відображає вміння керувати собою, самоконтроль, вміння долати перепони, показувати результативність, проявляти рішучість, ініціативу. Саме тому основним завданням, що стоїть перед викладачами, є всебічна підтримка майбутніх фахівців у всіх видах навчальної діяльності, що, на жаль, проявляється не завжди і негативно впливає на формування вольових якостей студентів.

У контексті нашого дослідження слухними є слова студента, майбутнього фахівця з прикладної механіки, який отримав досвід участі в програмі міжнародної академічної мобільності: «Отже, після такого відраження рівень кваліфікації зростає в рази. Маючи уявлення про своє майбутнє, можна визначитися: чи бажаєш працювати у своїй галузі, що потрібно робити, щоб бути конкурентоспроможним на європейському ринку тощо. Наявність гранту не лише свідчить про старанність студента і бажання працювати – в майбутньому вона дає більше шансів знайти роботу за фахом з можливостями кар'єрного та фінансового зростання. Erasmus+ – це можливість бути кращим, бути на крок попереду» [2].

Висновки. Отже, на основі проведеного дослідження можна стверджувати, що готовність майбутніх фахівців із прикладної механіки до міжнародної академічної мобільності є станом, який забезпечує ефективну активізацію набутих знань, умінь, навичок і професійно важливих якостей особистості в умовах участі в програмах міжнародної академічної мобільності та потребує постійної підтримки та розвитку.

Використана література:

1. Вертегел В. Проблема академічної мобільності в контексті підготовки конкурентоспроможних фахівців / В. Вертегел // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 10. – Ч. 2. – С. 257–258.
2. Ільченко Р. Erasmus+ – це можливість стати кращим / Р. Ільченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://kpi.ua/1725-1>
3. Коваль Т. В. Компоненти готовності вчителя до роботи з батьками в поліетнічному середовищі / Т. В. Коваль // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань, 2011. – Вип. 39. – Частина 1. – С. 53.
4. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ». – 2005. – С. 55.
5. Колесник Л. А. Международная академическая мобильность украинской молодежи в мировом контексте / Л. А. Колесник // Восток Европы. – 2015/1. – С. 169–170.
6. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт. уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова ; за ред. В. Г. Кременя. – 2-е вид., перероб. і доп. – Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – С. 35.
7. Перепелиця О. Оцінка задоволеності студентів медичного коледжу майбутньою професією / О. Перепелиця // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – Серія «Педагогічні науки». – 2016. – Випуск 3–4 (48–49). – С. 145.
8. Положення про порядок реалізації прав на академічну мобільність : Постанова Кабінету Міністрів України № 579 від 12 серпня 2015 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248409199>.
9. Тархан Л. З. Теоретические и методические основы формирования дидактической компетентности будущих инженеров-педагогов : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Л. З. Тархан. – Київ, 2008. – С. 64.
10. Триндюк В. А. Формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. А. Триндюк. – Луцьк, 2017. – С. 53–54.
11. Хом'юк І. В. Професійна мотивація як засіб забезпечення професійної мобільності / І. В. Хом'юк, М. Б. Ковальчук // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2011. – № 4–5 (14–15). – С. 306.
12. Krayevska O. Erasmus+ ICM Projects Implementation at the Ivan Franko National University of Lviv : Key Documents, Support and Recognition [Electronic resource]. – Access mode : <http://international.lnu.edu.ua>.

References:

1. Verthehel V. (2014). Problema akademichnoi mobilnosti v konteksti pidhotovky konkurentospromozhnykh fakhivtsiv [The problem of academic mobility in the context of the training of competitive professionals]. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia, № 10 (Ch. 2), S. 257–258. [in Ukrainian]

2. Ilchenko R. (2017). Erasmus+ – tse mozhlyvist staty krashchym [Erasmus+ – is an opportunity to become better]. Retrieved from <http://kpi.ua/1725-1> [in Ukrainian]
3. Koval T. V. (2011). Komponenty hotovnosti vchytelia do roboty z batkami v polietnichnomu seredovyschi [Components of teacher's readiness to work with parents in multi-ethnic environment]. *Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly : zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Pavla Tychyny*. Uman. Vyp. 39, chastyna 1. S. 53. [in Ukrainian]
4. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Ju. (2005). *Slovar po pedagogike [Dictionary of Pedagogy]*. Moskva. S. 55. [in Russian]
5. Kolesnik L. A. (2015). Mezhdunarodnaja akademicheskaja mobil'nost' ukrainскоj molodezhi v mirovom kontekste [International academic mobility of Ukrainian youth in a global context]. *Vostok Evropy*. S. 169–170. [in Russian]
6. Natsionalnyi osvittinii hlosarii: vyshcha osvita [National Education Glossary: Higher Education] / 2-e vyd., pererob. i dop. / avt. uklad. : V. M. Zakharchenko, S. A. Kalashnikova, V. I. Luhovyi, A. V. Stavyskyi, Yu. M. Rashkevych, Zh. V. Talanova / Za red. V. H. Kremenia. S. 35. [in Ukrainian]
7. Perepelytsia O. (2016). Otsinka zadovolenosti studentiv medychnoho koledzhu maibutnoiu profesiieiu [Assessment of medical college students' satisfaction with the future profession]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*. Seriya: Pedahohichni nauky. Vyp. 3–4 (48–49). S. 145. [in Ukrainian]
8. Polozhennia pro poriadok realizatsii prav na akademichnu mobilnist [Regulation on the procedure for the realization of rights to academic mobility]. *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 579 vid 12 serpnia 2015 roku*. Retrieved from: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248409199> [in Ukrainian]
9. Tarhan L. Z. (2008). Teoreticheskie i metodicheskie osnovy formirovanija didakticheskoi kompetentnosti budushhih inzhenerov-pedagogov [Theoretical and methodological foundations for the formation of the didactic competence of future engineers and educators]. *Dis. ...doktora ped. nauk : 13.00.04*. Kyiv. S. 64. [in Russian]
10. Tryndiuk V. A. (2017). Formuvannia hotovnosti do akademichnoi mobilnosti u studentiv vyshchoho tekhnichnogo navchalnogo zakladu [Formation of readiness for academic mobility of students of higher technical educational institution]. *Dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04*. Luts'k. S. 53–54. [in Ukrainian]
11. Khom'uk I. V., Kovalchuk M. B. (2011). Profesiina motyvatsiia yak zasib zabezpechennia profesiinoi mobilnosti [Professional motivation as a means of ensuring professional mobility]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*, № 4–5 (14–15). S. 306. [in Ukrainian]
12. Krayevska O. Erasmus+ ICM Projects Implementation at the Ivan Franko National University of Lviv: Key Documents, Support and Recognition [Electronic resource]. – Retrieved from: <http://international.lnu.edu.ua>.

Фещук А. М. Готовность будущих специалистов по прикладной механике к международной академической мобильности

В статье затронута проблема активизации международной академической мобильности будущих специалистов по прикладной механике и ее влияние на подготовку конкурентоспособного специалиста. Уточнено понятие «международная академическая мобильность» и определены возможности, которые предоставляет будущим специалистам участие в программах международной академической мобильности. Проанализированы понятия «готовность к деятельности», что является условием успешного выполнения деятельности, и «готовность будущих специалистов по прикладной механике международной академической мобильности» как системы со сложной многокомпонентной структурой, которая отражает сформированность мотивационной, когнитивной, деятельностной, коммуникативной, ориентационной, оценочной, результативной, эмоционально-волевой характеристик в процессе профессиональной подготовки в высшем техническом учебном заведении. Определены характеристики и компоненты готовности будущих специалистов по прикладной механике к международной академической мобильности в соответствии со спецификой их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: международная академическая мобильность, будущий специалист по прикладной механике, готовность к деятельности, высшее техническое учебное заведение, профессиональная подготовка, иноязычная подготовка, инженерия, готовность к международной академической мобильности.

Feshchuk A. M. Readiness of future specialists in applied mechanics for international academic mobility

The article touches upon the problem of activation of international academic mobility of future specialists in applied mechanics and its influence on training of a competitive specialist. The notion of “international academic mobility” is specified and the opportunities that are provided by participation in international academic mobility programs of future specialists are defined. The concept of “readiness for activity”, which is a condition for successful performance of activities and “readiness of future specialists in applied mechanics for international academic mobility” as a system with a complex multicomponent structure that reflects the formation of motivational, cognitive, activity-based, communicative, orientational, evaluative, resultative, emotional and willing characteristics in the process of vocational training at higher technical educational institution are analyzed. The characteristics and components of readiness of future specialists in applied mechanics for international academic mobility in accordance with the specifics of their vocational training are determined.

Key words: international academic mobility, future specialist in applied mechanics, readiness for activity, higher technical education institution, vocational training, foreign language training, engineering, readiness for international academic mobility.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ В ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття є дослідженням інноваційних форм і методів підготовки майбутніх учителів математики, в неї вказано на особливості компетентнісного підходу під час формування теоретичних і практичних знань. Формування професійних компетентностей майбутніх викладачів математики має відбуватися за загальними та фаховими напрямками. Загальні компетентності мають універсальний характер без належності до предметної галузі. А фахові компетентності визначають профіль підготовки та кваліфікацію випускника й роблять підготовку майбутнього викладача професійно-орієнтованою. Цей зміст компетентностей передбачає формування вже у стінах вищого навчального закладу творчої особистості майбутнього викладача математики, оскільки це розглядається як педагогічна категорія загальної технологічної культури фахівця вищої школи.

Ключові слова: компетентність, форми та методи навчання, особистісно-орієнтоване навчання, математика, інновації, вчителі математики, вища педагогічна освіта, підготовка майбутніх вчителів, педагогічні заклади вищої освіти.

Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, реального забезпечення рівного доступу всіх її громадян до якісної освіти, можливостей і свободи вибору в освіті, модернізації змісту освіти й організації її відповідно світовим тенденціям і вимогам ринку праці, забезпечення безперервності освіти та навчання протягом усього життя.

Підготовка майбутнього викладача математики у вищому навчальному закладі (далі – ВНЗ) здійснюється на основі Закону України «Про вищу освіту» (2014), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., державних стандартів підготовки магістра галузі знань 0402 Фізико-математичні науки за напрямом підготовки 8.04020101. Математика передбачає не лише наділення магістрантів ґрунтовними знаннями, а й професійними компетентностями.

Одним зі шляхів модернізації освітньої системи України постає впровадження в навчальний процес вищих навчальних закладів інноваційних педагогічних технологій. Свої праці дослідженню в цьому напрямі присвятили: З. Абасов, В. Бевз, І. Бех, Л. Вікторова, Л. Даниленко, І. Дичківська, М. Кларін, О. Козлова, В. Кушнір, Г. Кушнір, С. Мирошник, О. Остапчук, О. Пехота, В. Полонський, О. Пометун, О. Попова, Л. Подимова, А. Прігожин, Р. Ріжняк, В. Самохін, В. Сафулін, О. Скафа, В. Сластьонін, З. Слєпкань, В. Слободчиков, А. Хуторський, Ф. Янушкевич та ін.

Мета статті – проаналізувати основні форми і методи навчання фахівців, визначити переваги і недоліки нових методів навчання в період реформування вищої школи, виявити сутність та особливості підготовки майбутнього викладача математики до застосування технологій педагогічної освіти, проаналізувати теоретичні та практичні аспекти підготовки вчителів математики в умовах інноваційної освіти.

Підготовка фахівців вищої школи повинна виходити на якісно новий рівень інформаційного розвитку, зокрема через упровадження в національний соціокультурний простір ідей міжнародної інтелектуальної інтеграції, що вносять корективи в суспільні вимоги до професійно-педагогічної підготовки викладача вищої школи та вимагають, насамперед, підвищення уваги до його впливу на соціокультурні процеси, передусім ті, що пов'язані з примноженням національної культурної спадщини та подальшим розвитком технологічної культури суспільства.

У самій природі математичної науки, що гармонійно поєднує в собі риси як природничо-наукових, так і гуманітарних дисциплін, об'єднується найбагатша сукупність теоретичних і практичних знань, а також величезний загальнокультурний потенціал. Зробити певні спроби у вирішенні цих гострих проблем можливо, на нашу думку, шляхом поєднання традиційної системи навчання з такими технологіями: особистісно-орієнтованими, модульно-розвивальними, дистанційного навчання, евристичного навчання, кейс-технологіями, хмарними технологіями, проектними технологіями, технологіями групового навчання, дидактичними іграми тощо.

Ці технології спрямовані на формування прийомів евристичної діяльності студентів, розвиток навичок самостійної роботи, пошук зацікавленості та заохочення до вивчення та поглиблення математичних знань. Водночас нами наголошується на тому, що аналіз історико-педагогічної літератури дає змогу констатувати, що використання технологій педагогічної освіти в підготовці майбутніх викладачів математики достатньо не висвітлювалося й до цього часу не стало предметом системного та комплексного вивчення й узагальнення.

Об'єктивно існує протиріччя між необхідністю формування готовності майбутніх викладачів математики до використання технологій педагогічної освіти й недостатньою розробленістю відповідних науково обґрунтованих технологій педагогічної освіти, що й зумовило вибір теми нашого дослідження.

Математична освіта займає важливе місце й має особливе значення в системі вищої освіти. Її роль визначається тим впливом, який має процес опанування математичних знань і способів діяльності на становлення й розвиток загальної культури сучасної людини. Саме тому підготовку майбутнього викладача математики необхідно виокремити як проблему не тільки в практичному, але й у теоретичному аспекті. Зокрема, А. І. Кузьмінський, Н. А. Тарасенкова, І. А. Акуленко виводять поняття «професійної підготовки», під яким розуміють єдність змісту, структури, цілей навчання й виховання студентів, способів реалізації набутих знань, навичок і вмінь у роботі. Професійна підготовка передбачає цілеспрямовану діяльність із засвоєння знань студентів та оволодіння ними навичками й уміннями, які будуть використані в подальшій роботі [3, с. 25].

Майбутній викладач математики повинен: мати фундаментально-наукову підготовку (знання й уміння в галузі фахового предмета, наукові основи математики); знати методи наукового пізнання в математиці; використовувати комп'ютерні технології на різних етапах навчально-виховного процесу. Основою методичної системи набуття математичних компетентностей майбутнього вчителя математики є технологічний підхід у математичній освіті. Інтерактивна технологія навчання як система містить такі головні компоненти:

- чітко сплановані цілі навчання;
- зрозумілий якісний та кількісний очікуваний результат процесу у вигляді навчальних досягнень учнів, а саме – передбачуваного рівня засвоєння навчального змісту;
- спеціально відібраний та структурований зміст навчання;
- інтерактивні форми, методи і прийоми, за допомогою яких організовано навчання і стимулюється активна діяльність учнів;
- адекватні цілям, формам і методам засоби навчання;
- розумові й навчальні дії та процедури, за допомогою яких учні можуть досягти запланованих результатів, представлені у вигляді системи пізнавальних завдань;
- організаційні та психолого-педагогічні умови, що дозволяють ефективно спланувати та реалізувати інтерактивне навчання.

На відміну від методики, інтерактивні навчальні технології не вибираються для виконання певних навчальних завдань, а самою своєю структурою визначають кінцевий результат.

Визначення сутності педагогічної технології інтерактивного навчання багато в чому пов'язано з ключовим поняттям «інтерактивний метод». Метод у педагогіці визначається як спосіб цілеспрямованої взаємодії вчителя й учнів для розв'язання педагогічних завдань, тобто для розвитку. Таким чином, інтерактивні методи можемо трактувати як способи цілеспрямованої міжсуб'єктної взаємодії вчителя й учнів зі створення оптимальних умов для свого розвитку. Категорією, що визначає сутність інтерактивних методів, є «взаємодія». Взаємодія розуміється як безпосередня міжособистісна комунікація. Педагогічна взаємодія – це обмін діяльністю між педагогом і учнями, в якому діяльність одного зумовлює діяльність іншого (інших). Організації процесу такої взаємодії сприяє використання відповідних методів навчання. О. Пометун та Л. Пироженко виділяють такі методи:

- груповий (взаємодія між учасниками процесу навчання реалізується через співпрацю в малих групах);
- колективний (багатостороння взаємодія є полілогом, в якому бере участь кожен учень класу);
- колективно-груповий (коли робота малих груп поєднується з роботою всього класу).

Найголовніший критерій вибору методу навчання за Михаліним Г. О. – це міра його впливу на:

- розвиток пізнавальних здібностей, інтелекту, логічного мислення, ініціативи, творчості;
- формування волі, витриманості, самосвідомості, саморегуляції тощо, тобто наскільки добре метод навчання узгоджується з освітніми, розвиваючими і виховуючими функціями навчання з урахуванням специфіки навчального матеріалу та мети навчання [5].

Під час викладання математики у вищій школі потрібно враховувати специфічні особливості, характерні для математичних дисциплін, а саме: наявність теоретичної структури кожного курсу; розуміння, що математика побудована за строгими законами логіки й тому вимагає відповідно строгого логічного мислення, що розвивається в процесі вивчення математичних дисциплін; глибоке розуміння матеріалу математичних курсів обумовлюється їх практичним спрямуванням, через яке відбувається осмислення, усвідомлення теоретичних знань, професійна спрямованість тощо; абстрактний характер математики викликає психологічні труднощі для студентів у сприйманні й засвоєнні математичної інформації та в її використанні; різні психологічні особливості студентів вимагають диференційованого підходу, спрямованого на адаптацію методик навчання до особистісних властивостей студента [2].

Рівні виконання методичної діяльності майбутнім учителем математики, за Акуленко А.І., можна визначити відповідно до таких критеріїв: 1) рівень складності методичних завдань, які розв'язує студент у процесі методичної діяльності; 2) самостійність у здійсненні різних видів діяльності; 3) дальність перенесення засвоєних узагальнених способів діяльності (у знайомі/незнайомі навчальні ситуації); 4) ступінь вияву соціальних професійних контекстів (навчальна, квазіпрофесійна, професійно-навчальна діяльність) [1].

Під компетентністю розуміють «інтегративне утворення особистості, що поєднує знання, уміння, навички, досвід й особистісні якості, що зумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмета і результату діяльності» [7, с. 26].

Результати аналізу науково-педагогічної літератури дають підстави стверджувати про існування різних тлумачень змісту поняття «професійна компетентність», а саме:

– сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності; вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності (С. У. Гончаренко) [6, с. 149];

– сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок), способів діяльності, які задаються відносно певного кола предметів і процесів, необхідних, щоб якісно і продуктивно діяти (А. В. Хуторський) [4, с. 53];

– характеристика особистості спеціаліста, яка виражається в єдності його теоретичних знань, практичної підготовки, здатності здійснювати всі види професійної діяльності (Л. Л. Нікітіна, Ф. Т. Шагеева, В. Г. Иванов) [6, с. 125].

Різні підходи до визначення поняття професійної компетентності зумовлені особливістю структури діяльності фахівців різних професій. Але базовою характеристикою цього поняття лишається рівень сформованості в людини єдиного комплексу знань, умінь, навичок, досвіду, який забезпечує виконання певної професійної діяльності.

Для формування професійних компетентностей у майбутніх учителів математики доречним є використання спеціальних форм інтерактивного навчання. За цих умов студенти не тільки здобуватимуть нові знання, а й поступово оволодіватимуть навичками педагогічної діяльності, тобто одночасно формуватимуться і математичні, й методичні компетентності. Адже впроваджуючи інтерактивне навчання у процесі навчання математичних дисциплін, викладач тим самим демонструє студенту нетрадиційні форми проведення занять, вчить майбутнього вчителя використовувати їх у своїй професійній діяльності. Оскільки інтерактивне навчання ґрунтується на взаємодії студентів у такому середовищі, де вони знаходять для себе частину нового досвіду, то в умовах набуття професійних умінь та навичок таке навчання створює нові шляхи для здобуття навичок майбутньої професійної діяльності.

На основі аналізу науково-методичної літератури, що стосується дослідження даного питання, виокремимо основні складники професійної компетентності вчителя математики, що подано на рисунку 1.



Рис. 1. Основні складники професійної компетентності вчителя математики

Розкриємо кожен складову частину професійної компетентності.

Математична компетентність – вміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень [3, с. 31].

Методична компетентність – певний ступінь оволодіння методичною діяльністю, засвоєння педагогом нових методичних і педагогічних ідей, підходів до навчально-виховного процесу в сучасних особистісно-зорієнтованих, розвивальних, креативних технологіях, володіння різними методами, прийомами і формами навчання [4, с. 34].

Комунікативна компетентність охоплює знання, уміння, навички та способи здійснення партнерської взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу, врахування педагогом вікових, психологічних, індивідуальних особливостей учнів; тактовність і толерантність у стосунках; здатність до випереджального прогнозування оптимальних внутрішньо-колективних контактів між учасниками педагогічної взаємодії; вміння створювати атмосферу творчого спілкування та позитивного настрою [4, с. 45].

Психолого-педагогічна компетентність охоплює: володіння психолого-педагогічною діагностикою; вміння здійснювати індивідуальну роботу на основі результатів педагогічної діагностики, виявляти особистісні особливості школярів, визначати і враховувати емоційний стан людини, грамотно вибудовувати взаємовідносини з колегами, учнями, батьками [4, с. 54].

Усі складники професійної компетентності тісно пов'язані між собою, і розвиток одного має суттєвий вплив на формування решти. Лише високий рівень розвитку кожного з перерахованих компонентів може забезпечити формування професійної компетентності майбутнього вчителя.

Відповідно до окреслених складників визначаються кілька рівнів оволодіння професійною компетентністю:

- 1) елементарний рівень – вчитель має лише окремі якості професійної діяльності;
- 2) базовий рівень – вчитель володіє основами професійної діяльності (це рівень, характерний для випускників педагогічних університетів);
- 3) досконалий рівень – характеризується чіткою спрямованістю дій вчителя, їхньою високою якістю, діалогічною взаємодією в спілкуванні;

4) творчий рівень характеризується ініціативністю, творчим підходом до професійної діяльності.

Оволодіння такими рівнями професійної компетентності, як досконалий та творчий, відбувається безпосередньо в процесі педагогічної діяльності вчителя в школі. А формування елементарного та базового рівнів професійної компетентності відбувається вже під час навчання студентів у педагогічному університеті. Наскільки вдало студенти зможуть оволодіти елементарним та базовим рівнями, залежить як від викладачів ВНЗ, так і від самих студентів.

Зупинимося дещо детальніше на шляхах формування перших двох рівнів у студентів педагогічних університетів.

Елементарний рівень. Формування елементарного рівня професійної компетентності вчителя математики слід розпочинати з перших моментів навчання студента в університеті. Відповідно до Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти [6, с. 40] методична підготовка студентів у педагогічному університеті є наскрізною і здійснюється протягом усього періоду навчання з урахуванням особливостей спеціальностей, спеціалізацій, їх поєднання та двоцикличної підготовки педагогічних кадрів тощо. Тому вже починаючи з першого курсу, поряд із формуванням математичної компетентності, необхідно забезпечити методичну спрямованість викладання математичних дисциплін. Як і всі рівні формування професійної компетентності, елементарний має забезпечувати розвиток усіх її складових частин компетентностей.

Базовий рівень. Досягається даний рівень на кінець навчання студентів у педагогічному університеті. Шляхами формування базового рівня професійної компетентності є:

- засвоєння знань і набуття математичної компетентності;
 - засвоєння психолого-педагогічних знань;
 - методична підготовка;
 - педагогічна практика;
 - вивчення передового педагогічного досвіду;
 - науково-дослідницька діяльність (виконання науково-дослідницьких завдань, курсових та кваліфікаційних робіт тощо).
- Детальніше зупинимося на формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя математики під час педагогічної практики.

Відповідно до Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти [6, с. 93] методична підготовка передбачає глибоке опанування методик навчання предметів з використанням ІКТ проведення позашкільної і позакласної роботи. Вона має забезпечуватись через діяльність студентів у навчальних закладах, лабораторіях, центрах практичної підготовки шляхом проходження навчальних, виробничих (педагогічних) практик, а також шляхом методичної спрямованості навчання математичних дисциплін (про що вже зазначалось вище). Недостатність практичної орієнтованості фахових дисциплін, їх взаємозв'язку, а також систематизації знань студентів з окремих курсів призводить до того, що інколи успішний студент є зовсім неспроможним виконувати професійні функції.

В умовах переходу до компетентнісної моделі навчання особливої актуальності набуває розробка інноваційних форм навчання у вищій школі, які орієнтовані на компетентнісний підхід. До таких форм, на нашу думку, в першу чергу належать форми інтерактивного та контекстного навчання, під час використання яких проєктується освітній процес у вищому навчальному закладі як максимально наближений до майбутньої професійної діяльності.

Застосування технології інтерактивного навчання передбачає і особливе розуміння уроку як форми навчання, що теж ґрунтується на технологічному підході. Як правило, структура інтерактивного уроку складається з п'яти елементів:

- мотивація – фокусування уваги учнів на проблемі уроку, стимулювання інтересу до обговорюваної теми (не більше 5% часу заняття);
- оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів;
- забезпечення розуміння учнями змісту їхньої діяльності: чого вони повинні досягти в результаті уроку, і чого від них чекає вчитель (не більше 5% часу заняття);
- надання учням необхідної інформації за мінімально короткий час, для того, щоб на її основі виконувати практичні завдання шляхом інтерактивної взаємодії. Це може бути міні-лекція, читання роздаткового матеріалу, перевірка домашнього завдання, опанування інформації за допомогою технічних засобів навчання або наочності тощо (10–15% часу уроку);
- інтерактивні вправи – центральна частина заняття, що передбачає застосування вчителем 1–3 інтерактивних технологій, що відбираються в залежності від очікуваних результатів (45–60% часу на уроці);
- підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку – процес, зворотний інструктажу, що називають «рефлексією».

Його завдання – прояснити зміст опрацьованого; співвіднести реальні результати з очікуваними; проаналізувати, чому відбулося так чи інакше; зробити висновки; закріпити чи відкоригувати засвоєння; намітити нові теми для обміркування; встановити зв'язок між тим, що вже відомо, і тим, що знадобиться засвоїти, навчитись у майбутньому; скласти план подальших дій (до 20% часу) [4, с. 33].

О. Пометун також визначені обов'язкові умови реалізації технології інтерактивного навчання, без яких інтеракція або зовсім неможлива, або є неефективною. Серед них, насамперед, – створення сприятливої, позитивної психологічної атмосфери в класі під час уроку. Другою умовою є оптимальне облаштування навчального простору, зокрема, спеціальні способи розташування меблів, наявність у класі різноманітних матеріалів: текстів, словників, просто чистого паперу і маркерів тощо. Третьою умовою ефективного застосування інтеракції є запровадження в класі спеціальних правил, норм спільної праці, які є загальнообов'язковими для всіх [4, с. 43].

Сукупність цих ознак і умов дозволяє говорити про принципову інноваційність педагогічної технології інтерактивного навчання в порівнянні з традиційними варіантами організації навчального процесу. Тому широке її застосування в сучасній школі передбачає серйозну увагу до цього явища з боку системи працівників педагогічних ВНЗ, оскільки тільки послідовна цілеспрямована робота з навчання майбутніх учителів дійсно допоможе їм опанувати цю педагогічну технологію.

Таким чином, до навчання за інтерактивною технологією осіб молодого віку світове суспільство прийшло через організацію групової, колективної роботи; навчання старшими молодших учнів; бригадним методом тощо. Інтерактивне навчання (за різних форм організації) виховує в особистості позитивні поведінкові якості: повага до колег, толерантність тощо; навчає виживати без конфліктів у суспільстві собі подібних; формує стійкі певні позитивні поведінкові якості, що потрібні особистості протягом життя.

Особливості використання інноваційних педагогічних технологій у підготовці майбутніх викладачів математики зумовлюють урахування таких аспектів: соціально-психологічного, мотиваційного, акмеологічного, конструктивного та комунікативного.

Введення інноваційних технологій в освітній процес, насамперед, пов'язане з модернізацією системи освіти та спрямоване на оновлення, відкритість навчального процесу, розвиток здібностей, необхідних майбутнім викладачам математики для того, щоб приймати обґрунтовані рішення, бути активними й мобільними на ринку праці. Інноваційне навчання повинне задовольняти потреби сучасного сьогодення, бути зорієнтованим на розвиток студента як особистості, сприяти професійній готовності майбутнього фахівця. Таке навчання передбачає залучення студентів до активної навчально-пізнавальної діяльності. З метою забезпечення більшої ефективності практичних занять з методики навчання математики, крім традиційних технологій навчання, слід використовувати й інтерактивні. Інтерактивні технології навчання спрямовані на позитивну взаємодію викладача та студентів та їхню рівноправність як суб'єктів навчального процесу, зацікавленість студентів процесом навчання, міцність засвоєння знань, розвиток комунікативних якостей і здібностей, активізацію їхньої пізнавальної діяльності.

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх викладачів потребує визначення пріоритетів в її реформуванні. Використання нових інноваційних технологій у підготовці майбутніх викладачів створює умови, в яких магістрант з об'єкта професійної підготовки перетворюється на суб'єкт індивідуального професійного розвитку. Отже, найважливішим напрямом реформування системи вищої освіти в Україні є впровадження ефективних технологій навчання, що орієнтовані на розвиток майбутнього викладача відповідно до його особливостей, індивідуальних можливостей, схильностей і здібностей.

Зазначена мета повинна бути реалізованою в процесі підготовки викладачів різних напрямів, а особливо математики, адже в системі загальної математичної освіти закладено основи з формування уявлень та понять, навчання доведення суджень та побудови умовиводів, які максимально зорієнтовані на розвиток особистості викладача вищої школи.

Важливою професійною рисою сучасного викладача математики є здатність до самостійного виявлення змістовно-методичних зв'язків між окремими одиницями знань та в системах завдань (задач) практичного характеру з метою виокремлення з них базових, опорних понятійних об'єктів, які слугують основою для формування системи знань і вмінь. Важливим є розуміння того, що дає кожна одиниця знань у дидактичному плані, та (залежно від цього) визначення її місця в змісті навчальної дисципліни. Методична адаптація кожної знаннєвої одиниці в межах дисципліни не повинна бути для викладача чимось невиразним, викладач має чітко розуміти її змістовно-структурне місце та відповідно до мети і наявних дидактичних засобів уміти прогнозувати методичну схему її опрацювання [4, с. 37].

Висновки. Викладач математики повинен усвідомлювати необхідність розвитку мовних засобів і мовленнєвих навичок вираження думок майбутніми фахівцями, оволодінням студентами загальноприйнятими формами вираження суджень (тверджень) та вміннями модального викладення змісту. Постійна робота з термінами, знаками, формулами, поняттями, твердженнями є невід'ємною частиною процесу опрацювання матеріалу навчальних дисциплін у вищій школі. Зокрема, викладач має розуміти, що математичні дисципліни, оперуючи абстрактними об'єктами та відношеннями між ними, є, по суті, спеціалізованою мовою, насиченою спеціальними термінами та знаковими виразами з чітко визначеними правилами оперування ними, зорієнтованими на компактне та ємне вираження змісту розглянутих фактів.

Зазначені особливості підготовки майбутнього викладача математики можна розглядати як один з концептуальних варіантів, що дає підстави для подальшого дослідження якісних показників та критеріїв рівнів готовності та організаційно-педагогічних умов підготовки майбутнього викладача математики до застосування технологій педагогічної освіти.

Використана література:

1. Акуленко А. І. Праксеологічно-діяльнісний підхід як методологічна основа компетентнісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя математики / І. А. Акуленко // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2015. – Вип. 46. – С. 3–8 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSH_2015_46_3.
2. Галайко Ю. А. Психолого-педагогічні передумови навчання математичним дисциплінам студентів менеджерських спеціальностей / Ю. А. Галайко // Дидактика математики: проблеми і дослідження : міжнар. збірник наукових робіт. – Вип. 23. – Донецьк : Фірма ТЕАН, 2005. – С. 35–39.
3. Кузьмінський А. І. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики / А. І. Кузьмінський, Н. А. Тарасенкова, І. А. Акуленко. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. – 320 с.
4. Лодатко Є. О. Професійно-педагогічна підготовка викладача вищої школи в умовах освітніх змін: соціокультурний аспект / Є. О. Лодатко // Вісник Львів. Серія «Педаг.». – 2009. – Вип. 25. Ч. 3. – С. 3–10.
5. Михалін Г. О. Професійна підготовка вчителя математики у процесі навчання математичного аналізу / Г. О. Михалін // Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 320 с.
6. Скафа Е. І. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология : [монографія] / Е. И. Скафа. – Донецк : Изд-во ДонНУ, 2004. – 439 с.
7. Янушкевич Ф. Технології навчання в системі вищої освіти / Ф. Янушкевич. – Москва : Интор, 1994. – 317 с.

Referances:

1. Akulenko A.I. (2015) Prakseolohichno-diiialnisnyi pidkhid yak metodolohichna osnova kompetentnisno oriientovanoi metodychnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia matematyky [Practical-activity approach as a methodological basis of competently oriented methodical preparation of the future teacher of mathematics]. Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly. S. 3-8. [in Ukrainian]
2. Halaiko Yu.A. (2005) Psykholoho-pedahohichni peredumovy navchannia matematychnym dystsyplinam studentiv menedzherskykh spetsialnostei [Psychological and pedagogical prerequisites for the training of mathematical disciplines of students of managerial specialties]. Dydaktyka matematyky: problemy i doslidzhennia: Mizhnar. zbirnyk naukovykh robit. Donetsk: Firma TEAN – S. 35-39 [in Ukrainian]
3. Kuzminskyi A. I. (2009) Naukovi zasady metodychnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia matematyky [Scientific fundamentals of the future teacher of mathematics]. Cherkasy: Vyd. vid. ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho. 320 s. [in Ukrainian]
4. Lodatko Ye. O. (2009) Profesiino-pedahohichna pidhotovka vykladacha vyshchoi shkoly v umovakh osvitynih zmin: sotsiokulturnyi aspekt [Vocational-pedagogical preparation of a teacher of higher education in conditions of educational changes: socio-cultural aspect]. Visnyk Lviv. Seriiia pedah. Vyp. 25. Ch. 3. S. 3–10. [in Ukrainian]
5. Mykhalin H.O. (2003) Profesiina pidhotovka vchytelia matematyky u protsesi navchannia matematychnoho analizu. [Professional training of a mathematics teacher in the process of teaching mathematical analysis]. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova. 320 s. [in Ukrainian]
6. Skafa E. Y. (2004) Эврystichesкое obuchenye matematyke: teoriya, metodyka, tekhnolohyia: monohrafyia [Heuristic training in mathematics: theory, methodology, technology: monograph]. Donetsk: Yzd-vo DonNU. 439 s. [in Ukrainian]
7. Ianushkevych F. Tekhnolohii navchannia v systemi vyshchoi osvity [Technology in the Navy in the system of visibility]. M.: Intor. 317 s. [in Ukrainian]

Хить Р. Г. Особенности форм и методов учебно-воспитательной работы подготовки будущих учителей математики в педагогических учреждениях высшего образования

Статья является исследованием инновационных форм и методов подготовки будущих учителей математики, в ней указано на особенности компетентностного подхода при формировании теоретических и практических знаний. Формирование профессиональных компетентностей будущих преподавателей математики должно происходить по следующим направлениям: общим и профессиональным. Общие компетентности имеют универсальный характер без принадлежности к предметной области. А профессиональные компетентности определяют профиль подготовки и квалификацию выпускника и делают подготовку будущего преподавателя профессионально-ориентированной. Это содержание компетенций предусматривает формирование уже в стенах высшего учебного заведения личности будущего преподавателя математики, поскольку рассматривается как педагогическая категория общей технологической культуры специалиста высшей школы.

Ключевые слова: компетентность, формы и методы обучения, личностно-ориентированное обучение, математика, инновации, учителя математики, высшее педагогическое образование, подготовка будущих учителей, педагогические высшие учебные заведения.

Khyt R. G. Peculiarities of forms and methods of educational work in training the future teachers of mathematics at pedagogical institutions of higher education

The article is a study of innovative forms and methods of training future teachers of mathematics, peculiarities of the competence approach in the formation of theoretical and practical knowledge are indicated. The formation of professional competences of future teachers of mathematics should take place in the following directions: general and professional. General competences have universal nature without regard to the subject area. Professional competence determines the type of training and qualification of a graduate and makes the training of a future teacher professionally oriented. This content of competences involves the formation of creative personality of a future teacher of mathematics in the higher educational institution, since it is considered as a pedagogical category of the general technological culture of a specialist of higher education.

Key words: competence, forms and methods of training, person-oriented learning, mathematics, innovations, teachers of mathematics, higher pedagogical education, training of future teachers, pedagogical institutions of higher education.

КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті висвітлені особливості процесу формування готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді. На основі аналізу науково-педагогічної літератури розглянуто сутність понять «готовність» та «професійна готовність». Уточнено зміст і структуру поняття «готовність майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді». Визначені основні аспекти формування готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді: позитивне ставлення, стійке бажання; наявність комплексу знань, практичних вмінь та особистого досвіду щодо планування, організації, управління, реалізації, оцінювання та прогнозування. Розкрито, проаналізовано та обґрунтовано компоненти готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді у структурі їх професійної підготовки: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний та рефлексивно-оцінний.

Ключові слова: *готовність, професійна готовність, готовність до організації волонтерської діяльності, соціальний працівник, волонтерська діяльність, компоненти готовності до організації волонтерської діяльності.*

Зростання потреби населення в соціальному захисті, модернізація державної соціальної політики, необхідність впровадження інноваційних форм діяльності з різними категоріями клієнтів зумовило розширення сфер та напрямів діяльності соціальних працівників та, як наслідок, підвищення вимог до їх професійної підготовки. Це значною мірою зумовлено змінами основних програмних положень та ціннісних орієнтирів процесу навчання, що відображені в концепції «Нова українська школа» та законі «Про освіту». Так, формування соціальної та громадянської компетентностей учнів, які виступають одними з 10 ключових, визначених цими документами, може бути забезпечено соціальними працівниками в процесі включення учнівської молоді до різних форм волонтерства. Саме тому важливе місце в системі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників займає проблема формування їхньої готовності до організації волонтерської діяльності учнівської молоді, оскільки формувати особистість майбутнього волонтера необхідно вже в період навчання у старшій школі.

Проблеми професійної підготовки соціальних працівників виступають предметом наукових розвідок багатьох вчених. Загальні теоретичні та методологічні аспекти професійної підготовки соціальних працівників представлені в роботах О. Безпалько, Р. Вайноли, І. Зверєвої, А. Капської, О. Карпенко, Т. Логвіненко, І. Мільничук, Л. Міщик та інших. Особливості професійного становлення майбутніх соціальних працівників та формування їхньої готовності до здійснення різних напрямів професійної діяльності представлено в роботах В. Бочарової, А. Ляшенко, О. Водяної, Т. Голубенко, Д. Данко, Ю. Рябової та інших. Окремим аспектам реалізації різних форм волонтерства серед студентства як напряму роботи майбутніх соціальних працівників були присвячені дослідження О. Акімової, О. Богданової, Л. Вандишевої, Т. Лях, З. Бондаренко та ін. Водночас проблема формування готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді є малодослідженою і потребує подальшого вивчення щодо розкриття основних компонентів готовності до цього виду діяльності.

Метою статті є визначення та обґрунтування компонентів готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді.

Аналіз наукової літератури з проблеми організації та здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців дозволив розглядати професійну готовність як результат їхньої фахової підготовки; як складне структурне утворення особистості, що передбачає бажання оволодіти певною професією, сформовані знання, уміння та навички, необхідні для успішної професійної самореалізації. У контексті професійної підготовки майбутніх соціальних працівників їхня готовність до організації волонтерської діяльності учнівської молоді визначається як здатність майбутніх соціальних працівників, яка проявляється в стійкому бажанні займатися волонтерською діяльністю, володінні спеціальними знаннями, вміннями та компетенціями щодо її планування, організації, управління, реалізації, оцінювання та прогнозування з представниками учнівської молоді.

Структурними компонентами готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді були визначені: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний та рефлексивно-оцінний.

Ціннісно-мотиваційний компонент готовності представлений сукупністю мотивів та інтересів в оволодінні майбутньою професією у цілому та здійсненні волонтерської діяльності зокрема. Термін «мотивація» найчастіше розглядається як сукупність внутрішніх та зовнішніх рушійних сил, які спонукають людину до діяльності, спрямовують її та формують потребу [4, с. 88].

Важливим елементом ціннісно-мотиваційного компоненту готовності майбутніх соціальних працівників виступає ціннісна складова частина, яка спрямовує особистість, її сили та енергію, бажання та вчинки, дає

можливість визначити позитивні та негативні сторони процесів, явищ, предметів, людей [5]. За твердженням О. Трубнікової, саме сформована система цінностей особистості і впливає на прийняття рішення займатися волонтерством [3, с. 208]. У контексті підготовки майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності серед їхніх основних ціннісних орієнтацій можна визначити гуманізм, чесність, порядність, відвертість, справедливість, милосердя тощо.

Ціннісно-мотиваційний компонент готовності до організації волонтерської діяльності учнівської молоді становить основу для реалізації інших структурних компонентів готовності. Він виступає передумовою формування позитивного ставлення та усвідомлення цінності волонтерської діяльності, фактором підвищення соціальної активності та відповідальності майбутніх соціальних працівників.

Когнітивний компонент готовності передбачає наявність у майбутніх соціальних працівників комплексу теоретичних знань щодо сутності та специфіки організації волонтерської діяльності та складається із системи загальнопрофесійних та спеціальних знань. Важливим аспектом готовності майбутніх соціальних працівників виступає усвідомлення ними смислу волонтерської діяльності, розуміння важливості та поліфункціональності знань, які вони отримують під час своєї фахової підготовки.

Система загальнопрофесійних знань майбутніх соціальних працівників, необхідних для реалізації волонтерської діяльності, передбачає володіння знаннями з основ загальної та соціальної педагогіки, вікової, педагогічної та соціальної психології, технологій соціально-педагогічної роботи тощо.

Система спеціальних знань майбутніх соціальних працівників передбачає знання нормативних документів у сфері волонтерства, знання про способи організації життєдіяльності дитячих колективів, знання щодо основних напрямів волонтерства учнівської молоді, знання способів залучення та управління їхньою волонтерською діяльністю, визначення її найоптимальніших методів та форм реалізації.

Когнітивний компонент готовності до організації волонтерської діяльності учнівської молоді може бути представлений у межах однієї навчальної дисципліни (спекурсу) або насичення предметів блока спеціальних та загальнопрофесійних дисциплін смислами волонтерської діяльності.

Операційний компонент готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді передбачає наявність спеціальних вмінь, навичок та досвіду, необхідних для залучення, керівництва та координації діяльності учнів у сфері волонтерства. Цей компонент можна вважати основним, оскільки він обумовлює результативність здійснення волонтерської діяльності: вміння планувати, прогнозувати, адекватно організувати співробітництво, вирішувати конфлікти, обирати найоптимальніші засоби й методи, визначати необхідні ресурси тощо.

Серед основних спеціальних вмінь майбутніх соціальних працівників щодо організації волонтерської діяльності учнівської молоді можна визначити наступні:

- вміння здійснювати просвітницьку роботу з учнями щодо особливостей налагодження позитивної взаємодії з різними категоріями групи ризику та в різних установах, які потребують допомоги та підтримки;
- вміння формувати у школярів мотивацію до здійснення волонтерської діяльності; заохочення до добродійних справ;
- вміння об'єднувати учнів, навчити їх працювати в команді;
- вміння формувати соціально активних та соціально відповідальних громадян із числа учнівської молоді;
- вміння формувати в шкільному колективі позитивне ставлення до волонтерів;
- вміння проводити серед школярів спеціальні навчальні тренінги, спрямовані на відпрацювання необхідних вмінь та навичок для реалізації волонтерської діяльності тощо.

Операційний компонент пов'язаний з вибором системи організаційних форм і методів навчально-виховної діяльності студентів, спрямованих на формування вмінь та навичок щодо організації волонтерської діяльності учнівської молоді. У процесі формування цього компонента особливого значення набуває зміна характеру змісту та організації волонтерських практик студентів – майбутніх соціальних працівників, які, окрім організаторів різних волонтерських заходів, можуть виступати їхніми активними учасниками. Також важливим напрямом формування цього компонента в умовах фахової підготовки виступає спеціально організована позанавчальна діяльність студентів, організація волонтерського співтовариства однодумців, об'єднаних прагненням до здійснення соціально значущої діяльності.

Особистісний компонент готовності виступає суттєвою передумовою цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності й передбачає формування професійно значущих особистісних якостей, властивостей, необхідних для організації волонтерської діяльності учнівської молоді (мобільність, здатність приймати адекватні рішення, витривалість, спостережливність, емпатія та толерантність, здатність пристосовуватись до нових умов, комунікативна толерантність, креативність, оптимізм, великодушність, інтелектуальність, акуратність, співчуття, незалежність, раціональність, ввічливість, ініціативність, старанність, організаційні здібності, готовність до співробітництва, робота в колективі, соціальна активність тощо).

Вивчення вітчизняної та зарубіжної літератури дозволяє виділити нам домінуючі якості, необхідні для організації волонтерської діяльності: комунікативна толерантність, емпатія, готовність до колективної взаємодії, організаторські та лідерські якості.

Так, комунікативна толерантність являє собою особистісну якість, яка дозволяє гнучко створювати нові зв'язки, приймаючи точку зору свого співрозмовника, спілкуватися з іншими людьми. Комунікативна толе-

рантність дозволяє конструктивно вирішувати конфлікти, в суперечках знаходити компромісні рішення та створювати позитивну атмосферу взаємодії між людьми [2, с. 58].

Емпатія являє собою здатність відчувати й приймати почуття і психологічний стан іншого, що передбачає співчуття та співпереживання. Ця якість для майбутніх соціальних працівників виступає одним із важливих факторів успішної професійної діяльності, в тому числі й в процесі організації волонтерської діяльності, яка потребує постійної взаємодії з іншими людьми, довірливого стилю спілкування.

Готовність майбутніх соціальних працівників до колективної взаємодії також виступає обов'язковим елементом особистісного компоненту їхньої професійної готовності. Колективна діяльність дозволяє сформувати систему соціально-позитивних якостей всіх членів спільноти, створити атмосферу довіри та відповідальності один за одного.

Організаторські якості виступають основою для координації волонтерської діяльності учнівської молоді, оскільки майбутні соціальні працівники повинні не тільки спілкуватися з молоддю та розповідати про цінність волонтерської допомоги, але й організувати та планувати різні волонтерські заходи, залучати молодь до безпосередньої участі, забезпечувати всіма необхідними ресурсами.

Лідерські якості майбутніх соціальних працівників дозволяють їм не тільки самостійно досягати поставлених цілей, але й об'єднувати інших навколо реалізації різних ідей, вести за собою. Лідерам притаманно приймати рішення, нести відповідальність за їхнє виконання, але найголовнішою характеристикою лідера виступає їх вміння впливати на оточуючих та переконувати їх. Найчастіше саме до лідерів прислухаються, поважають їхню думку та звертаються за порадою. Саме лідерські якості дозволяють соціальним працівникам створити команду однодумців із числа учнівської молоді, спрямувати їхні зусилля на реалізацію різних соціальних проектів, вирішення важливих соціальних проблем тощо.

Сформованість визначених нами домінуючих якостей, що є складниками особистісного компоненту готовності до організації волонтерської діяльності учнівської молоді, забезпечує позитивний вплив на реалізацію особистісного потенціалу майбутніх соціальних працівників, їх можливостей, здібностей у процесі становлення цілісної особистості фахівця соціальної сфери.

Рефлексивно-оцінний компонент готовності проявляється в здатності до аналізу та оцінювання діяльності, особистісних досягнень, самоконтролю, саморегуляції, аналізу реальних ситуацій та власного саморозвитку. Визначений компонент передбачає самоаналіз майбутніх соціальних працівників щодо результатів координації та здійснення волонтерської діяльності з учнями. Як зазначає Затворнюк О. М., здатність людини рефлексивно ставитися до себе і до своєї діяльності виступає результатом освоєння (інтеріоризації) нею соціальних відносин між людьми. На основі взаємодії з іншими людьми, прагнучи зрозуміти думки та дії іншого, людина виявляє здатність рефлексивно ставитися і до себе [1, с. 59].

Формування цього компоненту готовності до організації волонтерської діяльності учнівської молоді в системі фахової підготовки сприятиме оволодінню майбутніми соціальними працівниками такими рефлексивними механізмами, як: самовизначення, самоконтроль, самооцінка, самоорганізація, самореалізація, самопізнання, самовдосконалення та прогнозування подальших дій.

Визначені нами структурні компоненти готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді неможливо розглядати відокремлено, вони, навпаки, є взаємодоповнюваними та неподільними в єдиній структурі готовності, яку формують під час навчання у вищих навчальних закладах. Ці компоненти взаємопов'язані внутрішніми зв'язками і виступають важливою складовою частиною готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності.

Висновки. Отже, структурні компоненти готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді включають в себе ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний та рефлексивно-оцінний компоненти, які передбачають стійке бажання займатися волонтерською діяльністю, володіння спеціальними знаннями, вміннями та компетенціями щодо планування, організації, управління, реалізації, оцінювання та прогнозування з представниками учнівської молоді волонтерської діяльності, а також особистісні якості майбутнього соціального працівника.

Використана література:

1. Затворнюк О. М. Формування у майбутніх психологів готовності до професійного самовдосконалення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. М. Затворнюк. – Київ, 2016. – 310 с.
2. Рошко Г. А. Формирование готовности учителя предметной области «Искусство» к организации волонтерской деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г. А. Рошко. – Екатеринбург, 2015. – 239 с.
3. Трубнікова О. А. Волонтерство як форма соціальної активності особистості / О. А. Трубнікова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ. – Вип. 20. – Ч. 4. Екологічна психологія. – С. 205–209.
4. Червоненко К. С. Проблема мотивації до волонтерської діяльності майбутніх фахівців соціальної роботи / К. С. Червоненко // Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика : збірник тез V регіональної науково-практичної конференції (19 травня 2017., м. Запоріжжя) ; за заг. ред. В. В. Нечипоренко. – Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2017. – С. 88–90.
5. Школа волонтерів: [навчальний посібник] / за заг. ред. Г. С. Скитьової; авторський колектив: Я. А. Брик, Н. В. Говорун, В. В. Дементьєв, О. М. Лащук, О. В. Мельник, О. В. Потій, Г. С. Скитьова, М. П. Тищенко. – К. : 2016. – 167 с.

References:

1. Zatorniuk O. M. (2016) Formuvannya u maibutnikh psykholohiv hotovnosti do profesiinoho samovdoskonalennia: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / O. M. Zatorniuk [Formation of Future Psychologists' Readiness to Professional Self Improvement: Candidate's thesis: 13.00.04]. Kyiv. 310 s. [in Ukrainian]
2. Roshko G. A. (2015) Formirovanie gotovnosti uchitelya predmetnoj oblasti «Iskusstvo» k organizacii volonterskoj deyatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Galina Alekseevna Roshko [Formation of readiness of arts teachers to organize the volunteer activities: Candidate's thesis: 13.00.02]. Ekaterinburg. 239 s. [In Russian]
3. Trubnikova O. A. Volonterstvo yak forma sotsialnoi aktyvnosti osobystosti / O. A. Trubnikova // Aktualni problemy psykholohii : zb. nauk. pr. instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy [Volunteering as a form of social activity of a person / O.A. Trubnikova // Actual Problems of Psychology : Scientific Papers of the G.S. Kostiuk Institute of Psychology APS of Ukraine]. Kyiv. S. 205-209. [in Ukrainian]
4. Chervonenko K. S. (2017) Problema motyvatsii do volonterskoj diialnosti maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi roboty / K.S. Chervonenko // Kompetentnisnyi vymir suchasnoi osvity: teoriia i praktyka : zbirnyk tez V rehionalnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (19 travnia 2017., m. Zaporizhzhia) / Za zah. red. V. V. Nechyporenko [Motivation of future social specialists for volunteering / K. S. Chervonenko // Competence Nature of Modern Education: theory and practice: Proceedings of the Fifth Regional Science and Practice Conference (May 19, 2017., Zaporizhzhya)]. Zaporizhzhia: Vyd-vo Khortytskoi natsionalnoi akademii. S. 88-90. [in Ukrainian]
5. Skytova H. S. (2016) Shkola volonteriv: Navchalnyi posibnyk / Za zah. red. H. S. Skytovo [Avtorskyi kolektyv: Bryk Ya. A., Hovorun N. V., Dementiev V. V., Lashchuk O. M., Melnyk O. V., Potii O. V., Skytova H. S., Tyshchenko M. P.] [Volunteer School: A textbook]. Kyiv. 167 s. [in Ukrainian]

Червоненко К. С. Компоненты готовности будущих социальных работников к организации волонтерской деятельности ученической молодежи

В статье рассмотрены особенности процесса формирования готовности будущих социальных работников к организации волонтерской деятельности учащейся молодежи. На основе анализа научно-педагогической литературы рассмотрена сущность понятий «готовность» и «профессиональная готовность». Уточнено содержание и структура понятия «готовность будущих социальных работников к организации волонтерской деятельности учащейся молодежи». Определены основные аспекты формирования готовности будущих социальных работников к организации волонтерской деятельности учащейся молодежи: позитивное отношение, стойкое желание; наличие комплекса знаний, практических умений и личного опыта планирования, организации, управления, реализации, оценки и прогнозирования. Раскрыты, проанализированы и обоснованы компоненты готовности будущих социальных работников к организации волонтерской деятельности учащейся молодежи в структуре их профессиональной подготовки: ценностно-мотивационный, когнитивный, операционный, личностный и рефлексивно-оценочный.

Ключевые слова: *готовность, профессиональная готовность, готовность к организации волонтерской деятельности, социальный работник, волонтерская деятельность, компоненты готовности к организации волонтерской деятельности.*

Chervonenko K. S. Components of future social workers' readiness to organize volunteer activity

The aim of this article is to present the essential features of the formation of future social workers' readiness to organize the volunteer activities of pupils. Basing on the results of the analysis of the scientific and pedagogical literature the author examines the essence of the concepts "readiness" and "professional readiness". The author clarifies the content and the structure of the concept "readiness of future social workers to organize the volunteer activities of pupils".

The particular characteristics of formation of readiness of future social workers to organize the volunteer activities of pupils are dwelt upon. These are: positivism and willingness; profound knowledge, practical skills and personal experience in planning, organizing, management, realization and forecasting.

Also, the author clarifies, analyzes and justifies the components of readiness of future social workers to organize the volunteer activities of pupils in the structure of their professional training: value-based and motivation, cognitive, operational, personal, reflective and evaluative.

Key words: *readiness, professional readiness, readiness to organize the volunteer activities, social worker, volunteering, components of readiness to organize the volunteer activities.*

АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ЗАСОБАМИ САМОПІЗНАННЯ

У статті акцентовано акмеологічний підхід особистісно-професійного самовдосконалення суб'єкта педагогічної діяльності засобами самопізнання, розкрито основні напрями «акме» досягнень особистості педагога в його професійному зростанні, представлені рівневі інтегративні характеристики особистісно-професійного самовдосконалення в контексті акмеологічних інваріантів професіоналізму. Розкрито специфіка акмеологічного підходу в інтеграції наукових знань із психології, філософії освіти, педагогіки, соціології, синергетики у взаємозв'язку об'єктивних і суб'єктивних складників розвитку людини. Окреслено мету та головне завдання, наголошено необхідність створення методологічного інструментарію, який давав би змогу виявляти рівень особистісно-професійних досягнень суб'єктів педагогічної діяльності в контексті акмеології. Підкреслено роль об'єктивної самооцінки як внутрішнього регулятора індивідуального ресурсу сил педагога, спрямованого до системного самовдосконалення.

Ключові слова: акмеологічний підхід, особистісно-професійне самовдосконалення, самопізнання, професійне зростання, рівневі інтегративні характеристики.

Образ сучасного педагога ототожнюється з розумно мислячим суб'єктом педагогічної діяльності, який здатний генерувати і впроваджувати в освітнє середовище духовно-моральні установки в частині кращих здобутків людського розуму й волі. Саме тому одним із пріоритетних напрямів у системі вітально-аксіологічних орієнтирів, обумовлених суспільним запитом, виступає проблема особистісно-професійного самовдосконалення суб'єкту педагогічної діяльності.

Конкретизація наукових підходів до дослідження особистісно-професійного самовдосконалення на загальнонауковому методологічному рівні обумовлює:

- розуміння самовдосконалення як найбільш адекватної форми саморозвитку, що виявляється в самопізнанні, самоствердженні, самоактуалізації та самореалізації особистості як динамічної системи, що виводить особистість на новий якісний рівень світобачення, світосприйняття;

- трактування особистісно-професійного самовдосконалення суб'єкта педагогічної діяльності як внутрішнього процесу свідомої цілеспрямованої роботи над собою, що відображає вищий рівень саморуху на основі інтегральної взаємодії самопізнання та самовдосконалення, ціннісно-вмотивованої професійної діяльності, здатності самостійно визначати концепцію власного особистісно-професійного зростання на основі акмеологічного, аксіологічного, компетентнісного, культурологічного, антропологічного, особистісно-орієнтованого, системного, цілісного, діяльнісного, синергетичного підходів;

- інтерпретацію особистісно-професійного самовдосконалення суб'єкта педагогічної діяльності як цілісної нелінійної системи з чітко вираженою мотивацією до самопізнання та професійної самореалізації, з педагогічною спрямованістю, ґрунтовною ціннісно-сисловою сферою, розвиненими педагогічними здібностями, ментальною працездатністю, позитивним, логічним, конструктивним, проектним мисленням, цілеспрямованим внутрішнім пошуком, самоподоланням особистісної недосконалості, об'єктивацією самооцінки, вмінням аналізувати педагогічні ситуації та контакти, інтуїтивними осяяннями та оптимальним індивідуальним стилем.

Мета статті. Детальному розгляду в статті підлягає акмеологічний підхід в контексті самопізнавальної діяльності, який дає можливість виокремити сукупність тих компетентностей методологічно освіченого педагога, які створюють його ідеальний образ «Я» як розумно мислячого педагога, професіонала, гуманіста відповідно до високого рівня його саморозвитку. До базових сутнісних складників такого образу можна віднести самоактуалізацію й самореалізацію в професійно-педагогічному і громадському бутті, здатність до усвідомлення змісту педагогічної діяльності засобами феноменологічної редукції та професійно-педагогічної рефлексії на концептуальному рівні, полімодальність педагогічного мислення, цілісне сприйняття базових компонентів змісту освіти на методологічному й практичному рівнях, свідоме системне особистісно-професійне самовдосконалення.

Специфіка акмеологічного підходу полягає в тому, що інтеграція наукових знань із психології, філософії освіти, педагогіки, культурології, соціології, синергетики, валеології, генетики, екології, медицини допомагає розкрити взаємозв'язок об'єктивних і суб'єктивних складників розвитку людини в освітньому середовищі [3, с. 7]. З погляду на це важливою є теза про те, що акмеологія визначається як галузь наукового знання, комплекс наукових дисциплін, у центрі якого – людина в динаміці самоактуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних життєвих сферах [4].

Метою акмеологічного підходу є з'ясування, уточнення педагогічних характеристик, які потрібно розвивати в людині, щоб її вдосконалити, допомогти їй досягнути вершин у фізичному, духовно-моральному й професійному розвитку [2, с. 91]. Відповідно, головним завданням педагогіки в контексті акмеології є створення методологічного інструментарію, який давав би змогу виявляти рівень особистісно-професійних досягнень (особистісних якостей та професіоналізму) розумно мислячого суб'єкта педагогічної діяльності.

Ідеї класичної акмеології викладено та представлено в розділі вікової психології (Б. Ананьєв, М. Рибников). Філософське обґрунтування предмета акмеології здійснено В. Бранським, В. Ільїним, які акцентують увагу на взаємозв'язку акмеології з культурологією, антропологією, етноакмеологією. Теоретико-методологічні засади застосування акмеологічних знань і підходів до вирішення проблеми розвитку суб'єкта до рівня професіонала зроблено О. Бодальовим, А. Деркачем, В. Зазикіним та ін. Значно розширили коло досліджень з акмеології В. Вакуленко, Ю. Гагін, Г. Данилова, М. Євтух, В. Максимова, А. Реан, Г. Шевченко.

З позицій акмеологічного підходу самовдосконалення суб'єкта педагогічної діяльності може розглядатися в таких аспектах:

- досягнення мети усвідомленого самовдосконалення як вершини професійного «акме» розвитку та становлення особистості педагога на засадах самопізнання;
- розробка інтегративних характеристик (критеріїв, показників) самовдосконалення педагога як суб'єкта самопізнавальної діяльності на основі акмеологічних закономірностей;
- з'ясування значення ролі особистості педагога в його цілеспрямованому прагненні до «акме» досконалості, усвідомленій генерації кращих здобутків із системного самовдосконалення в освітнє середовище;
- обґрунтування базових фундаментальних параметрів, зумовлених соціокультурним запитом сучасності, в досягненні педагогом професійних вершин досконалості на етапі зрілості;
- дослідження динаміки трансформування індивідуального ресурсу сил (спонукань, почуттів, думок та дій) суб'єкта педагогічної діяльності та подальшого підвищення професійної майстерності як результат системного особистісно-професійного самовдосконалення;
- визначення результату ефективного, дієвого виховання в учнів свідомої потреби до самовиховання, самопізнання, стійкого прагнення до ментальної працелюбності, постійного професійного зростання в контексті «акме» самовдосконалення;
- розроблення на цій основі концептуально-теоретичної моделі особистісно-професійного самовдосконалення суб'єкта педагогічної діяльності із застосуванням її в повсякденній педагогічній практиці.

Отже, особистісно-професійне самовдосконалення з погляду акмеологічного підходу є багатовимірним процесом розвитку та саморозвитку особистісних і професійних якостей, сходження до високого рівня професійного розвитку, який передбачає якісні трансформації індивідуального ресурсу сил педагога як носія особистісно-професійних здобутків, який генерує інноваційні творчі ідеї в освітнє середовище, стимулює учнів до самозбагачення, свідомої творчої співпраці.

У цьому контексті самовдосконалення розглядається як динамічний, саморозвивальний процес, який відтворює зовнішні самозміни внаслідок свідомих внутрішніх трансформацій. «Природа новизни в змісті внутрішнього світу індивіда визначається трансформацією інтегральних образів (асоціативних комбінацій). Вони є певним синтезом, комплексами відбитків зовнішнього світу <...> Інтегральні образи динамічні: вони постійно інтерферують, частково трансформуються, виникають їхні нові поєднання» [6, с. 84–85]. Акмеологічний підхід відкриває можливості для виявлення рівня професіоналізму як одного з показників ефективного самовдосконалення, що відбувається безпосередньо в процесі професійної діяльності педагога, під впливом індивідуальної неповторності його особистості та визначає результат його особистісно-професійних досягнень у відповідності до фундаментальної категорії акмеології.

Базовим змістовим компонентом особистісно-професійного самовдосконалення є ментальна працездатність [7]: уміння аналізувати свої бажання, почуття, думки та дії, що сприяє виробленню вимогливості до себе як необхідної риси характеру і дає змогу з розумінням ставитися до помилок, прорахунків, невдач колег, визнати свою провину, виправдати опонента в будь-якій, навіть у конфліктній, ситуації. Таким чином, системна ментальна праця сприяє формуванню самосвідомості розумно мислячого суб'єкта педагогічної діяльності, спонукає його до розвитку творчого, позитивного, конструктивного мислення, зміцнення вольового, емоційного, ментального імунітету, розвиває вміння виокремлювати головне та другорядне із сукупності комунікативних ситуацій та контактів.

Одним з головних внутрішніх регуляторів самовдосконалення, професіоналізму суб'єкта педагогічної діяльності є самооцінка. З погляду акмеологічного підходу використовують поняття «продуктивна самооцінка», яка за своїм змістовим навантаженням відповідає здатності педагога до об'єктивної оцінки свого індивідуального ресурсу сил.

Саме від особистісної «Я»-концепції педагога залежить рівень та фундаментальність неухильного професійного зростання, інтенсивність та якість самовдосконалення, досягнень «акме» професійного «Я».

Продуктивність «Я»-концепції суб'єкта педагогічної діяльності транслюється як постійна потреба в самопізнанні внутрішнього світу, усвідомлене самокерування індивідуальною ресурсністю (саморозвиток «Я»), прагнення самовдосконалення як вищої мети, що спричиняє створення професійного «Я» [3]. Отже, «Я»-професіонала взаємодіє із самим собою у взаємозумовленості якостей, здібностей, переживань, спонукань, мрій. У цьому і полягає сенс самосвідомості як «Я в дії» [1].

У рамках акмеологічного підходу особистісно-професійне самовдосконалення трактується як досягнення акмеологічних інваріантів професіоналізму (низький, середній, високий рівень); високого рівня антиципації (вміння прогнозувати на основі ментально-часових характеристик); високого рівня саморегуляції, самокерування, самокорекції на основі уніфікованого самоаналізу; ментальної самодостатності, позитив-

ного конструктивного, образно-логічного мислення (вміння творчо вирішувати професійні завдання); високої і, водночас, адекватної мотивації до особистісно-професійних досягнень [5; 7].

Зміст педагогічної акмеології, як зазначалося вище, визначається специфікою професіоналізму педагога, своєрідним поєднанням об'єкта, умов, способів, технологій, результатів праці педагога і сприяє досягненню вершин професіоналізму, гуманістичної орієнтації, спрямованості до пізнання і вдосконалення особистісних якостей, здібностей, умінь.

Педагогічна акмеологія виявляє рівні професіоналізму і зрілості педагога: педагог за покликанням, самодіагност, учасник педагогічного співробітництва, майстер, діагност, дослідник, ерудит, гуманіст, новатор [4]. У контексті проблеми, самопізнання виступає ефективною акмеологічною технологією для самовдосконалення від низького до більш високого рівня професіоналізму і зрілості педагога, який вже має сталі професійні досягнення.

Накопичувальний ресурс позитивних особистісних якостей як результат самопізнавальної діяльності і трансформації емоційно-вольового складника стимулює подальше професійне зростання, попереджуючи небажані наслідки, так зване чуттєво-ментальне виснаження, що виникає внаслідок недоцілювальної інтенсифікації педагогічної праці, порушення співмірності здібностей і можливостей, несвоєчасного планування, невміння зробити правильний вибір у докладанні особистих сил.

Застосування в практику педагогічної діяльності самодіагностичних методик індивідуального ресурсу сил сприятиме зміцненню вольового, емоційного, ментального імунітету і, як наслідок, досягнення високого рівня професійної майстерності, проявленої ерудицією, гуманізмом, новаторством.

У контексті проблеми розглядає поняття «акмеологічний рівень», яке подається як характеристика досягнення суб'єктом праці високого рівня професіоналізму особистості та діяльності. Характеристиками акмеологічного рівня є: наявність системних якостей суб'єкта діяльності; соціальна відповідальність, громадянська позиція; високі особистісні та професійні стандарти; індивідуальна ресурсність (внутрішній потенціал); динамічність, схильність до саморозвитку [4]. Самовдосконалення як феномен професійної зрілості й особистості педагога обумовлює паритетні засади розвитку особистісних сил: розуму, волі, думки, дії. Наповнюваність цінним змістом компонентів у взаємопов'язаному ряду: знання (когнітивний критерій), чесноти (емоційно-ціннісний критерій), дії (діяльнісний критерій) досягається внаслідок підвищення якості ментальної праці, відповідно до умовно-низького, умовно-середнього, умовно-високого рівнів особистісно-професійних досягнень [5].

Акцентуємо умовність наведеного поділу, який розкриває специфічні акмеологічні особливості кожного рівня стосовно професійної педагогічної діяльності педагога. Умовність поділу і відносність рівневих харак-

Таблиця 1

Рівневі акмеологічні характеристики особистісно-професійного самовдосконалення суб'єкта педагогічної діяльності

	Характеристики, критерії, показники		
	Когнітивний критерій	Емоційно-ціннісний критерій	Діяльнісний критерій
Загальна характеристика рівня	Узагальнена критеріальна характеристика індивідуального ресурсу сил		
	Знання, динамічність, схильність до саморозвитку, внутрішній потенціал	Чесноти, соціальна відповідальність, громадянська позиція, високі особистісні та професійні стандарти	Дієвість, здатність до досягнень, наявність системних якостей суб'єкта діяльності, індивідуальна ресурсність
Низький рівень (ментально працелюбний суб'єкт педагогічної діяльності)	Акмеологічна критеріальна характеристика [4]		
	Педагог за покликом	Самодіагност	Учасник педагогічного співробітництва
	Критеріальна характеристика індивідуального ресурсу сил [5; 7]		
	Грамотність, загальні та спеціальні знання	Миролюбність, правдивість, вдячність, відповідальність	Впевненість, рішучість, скромність, вміння бачити (самоаналіз) «після» події, що сталася
Середній рівень (ментально самостійний суб'єкт педагогічної діяльності)	Акмеологічна критеріальна характеристика [4]		
	Майстер	Діагност	Дослідник
	Критеріальна характеристика індивідуального ресурсу сил [5; 7]		
	Освіченість, наукові знання	Розуміння, щирість, повага, старанність	Стійкість, ризик, дбайливість, уміння передбачати наслідки («під час» події)
Високий рівень (ментально самодостатній суб'єкт педагогічної діяльності)	Акмеологічна критеріальна характеристика [4]		
	Ерудит	Гуманіст	Новатор
	Критеріальна характеристика індивідуального ресурсу сил [5; 7]		
	Інтелект, фундаментальні знання	Милосердя, безумовність, повага, неухильність у виконанні дорученої справи	Довіра, мужність, дружелюбність, вміння побачити «зло у добрі» і розрізнити «добро у злі»

теристик дозволяють скласти інтегративний портрет суб'єкта педагогічної діяльності в динаміці розвитку особистісно-професійних якостей у поліфункціональних комунікаціях освітнього середовища. Умовно-низький рівень відповідає критеріальній акмеологічній характеристиці – педагог за покликанням, самодіагност, учасник педагогічного співробітництва; умовно-середній рівень – майстер, діагност, дослідник; умовно-високий – ерудит, гуманіст, новатор (таблиця 1).

Рівномірно-узгоджений хід самопізнання в акмеологічних параметрах дозволяє встановити самоконтроль над соціальною відповідальністю, підвищенням особистісно-професійних стандартів, сформувати стійку громадянську позицію.

Висновки. Отже, з позицій акмеологічного підходу особистісно-професійне самовдосконалення можна розглядати як досягнення «акме» педагога: підвищення рівня розвитку самосвідомості засобами самопізнання, свідоме володіння прийомами самовиховання та самоосвіти в повсякденній педагогічній практиці на ґрунті продуктивної позитивної «Я»-концепції.

Використана література:

1. Бех І. Д. Я як джерело духовного саморозвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія : вісн. НАПН України. – Київ : «Педагогічна преса», 2011. – № 3 (72). – С. 5–16.
2. Бранский В. П. Социальная синергетика и акмеология / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – 2-е изд., испр. и доп. – Санкт-Петербург : Политехника, 2002. – С. 476 с.
3. Данилова Г. С. Акмеологічна модель педагога в XXI столітті / Г. С. Данилова // Рід. шк. – 2003. – № 6. – С. 6–9.
4. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – Москва : Издательство Московского психолого-социального института. Серия «Психологи Отечества» ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2004. – 752 с.
5. Євтух М. Б. Педагогічна система самопізнання та особистісно-професійного самовдосконалення : [підручник : для педагогічних працівників] / М. Б. Євтух, Т. В. Черкашина. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2017. – 348 с.
6. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология : [учеб. пособие] / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Академ. Проект, 2004. – 500 с.
7. Черкашина Т. В. Теоретические и методические основы профессионального самосовершенствования преподавателя как субъекта самопознавательной деятельности : [монография] / Т. В. Черкашина ; под научной редакцией Н. Б. Евтуха. – Черкасы : Издатель Чабаненко Ю. А., 2014. – 444 с.

References:

1. Bekh I. D. (2011) Ya yak dzherelo dukhovnoho samorozvytku osobystosti [I as a source of spiritual self-development of personality]. K.: «Pedahohichna presa» № 3(72). S. 5 – 16. [in Ukrainian].
2. Branskiy V. P. (2002) Sotsialnaya sinergetika i akmeologiya [Social synergetics and acmeology]. SPb: Politehnika. 476 s. [in Russia].
3. Danilova G. S. (2003) Akmeologichna model pedagoga v XXI stolitti [Acmeological model of the teacher of the XXI century]. Rid. shk. № 6. S. 6 – 9. [in Ukrainian].
4. Derkach A. A. (2004) Akmeologicheskie osnovy razvitiya professionala [Acmeological basis of professional development]. M.: Izdatelstvo Moskovskogo psihologo-sotsialnogo instituta; Voronezh: NPO MODEK. 752 s. [in Russia].
5. Ievtukh M. B., Cherkashyna T. V. (2017) Pedahohichna systema samopiznannia ta osobystisno-profesiinoho samovdoskonallennia [Pedagogical system of self-knowledge and personal-professional self-improvement]. Cherkasy: Vydavets Chabanenko Yu. A. 348 s. [in Ukrainian].
6. Morozov A. V. (2004) Kreativnaya pedagogika i psihologiya [Creative Pedagogy and Psychology]. M.: Akadem. Proekt, 500 s. [in Russia].
7. Cherkashina T. V. (2014) Teoreticheskie i metodicheskie osnovy professionalnogo samosovershenstvovaniya prepodavatelya kak sub'ekta samopoznavatelnoy deyatelnosti [Theoretical and methodological foundations of professional self-improvement of the teacher as a subject of self-cognitive activity]. Cherkassy: Izdatel Chabanenko Yu.A. 444 s.

Черкашина Т. В. Акмеологический подход личностно-профессионального самосовершенствования средствами самопознания

В статье акцентирован акмеологический подход личностно-профессионального самосовершенствования субъекта педагогической деятельности средствами самопознания, раскрыты основные направления «акме» достижений личности педагога в его профессиональном росте, представлены уровневые интегративные характеристики личностно-профессионального самосовершенствования в контексте акмеологических инвариантов профессионализма. Раскрыта специфика акмеологического подхода в интеграции научных знаний психологии, философии образования, педагогики, социологии, синергетики во взаимосвязи объективных и субъективных составляющих развития человека. Подчеркнута необходимость создания методологического инструментария, позволяющего выявить уровень личностно-профессиональных достижений субъекта педагогической деятельности. Акцентировано значение объективации самооценки как внутреннего регулятора индивидуального ресурса сил разумно мыслящего педагога, устремленного к системному самосовершенствованию.

Ключевые слова: акмеологический подход, интегративные уровневые характеристики, личностно-профессиональное самосовершенствование, самопознание, профессиональный рост.

Cherkashyna T. V. Acmeological approach to the personal and professional self-improvement of a subject of pedagogical activity

The article deals with acmeological approach to the personal and professional self-improvement of a subject of pedagogical activity on the basis of self-cognition; here are described basic directions of the "acme"-achievements of the teacher's personality in his professional growth, performed the integrative characteristics of the personal and professional self-improvement in accordance with the acmeological invariants of professionalism.

Here is discovered the specificity of the acmeological approach in integration of scientific knowledge in psychology, philosophy of education, pedagogics, sociologics, synergetics in interrelation of objective and subjective components of human development in the educational environment. The purpose and the main task in the context of acmeology is outlined, the stress is made to the need of creating methodological tools for the identifying the level of personal and professional of a subject of pedagogical activity.

Key words: *acmeological approach, personal and professional self-improvement, self-cognition; professional growth, integrative characteristics.*

УДК 378.091.2:17.022.1-053.5

Шевченко Ю. М.

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК
З ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
У КРОС-КУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ**

Здійснено аналіз сучасних підходів щодо формування готовності студентів до використання інноваційних методик у духовно-моральному розвитку молодших школярів. Визначені пріоритетні завдання інноваційної освіти та напрями використання інноваційних технологій у сучасній вищій освіті. Розкрито сутність підготовки майбутніх учителів до використання інноваційних методик з духовно-морального розвитку молодших школярів у крос-культурному просторі. Окреслені форми та методи організації підготовки майбутніх учителів початкових класів в освітньому процесі, з'ясовано, що інноваційні технології в освіті дають можливість регулювати навчально-виховний процес, підвищуючи його ефективність. Доведено, що творчість є сутнісною характеристикою інноваційного процесу в інноваційній діяльності педагога, а сформованість творчої активності майбутнього фахівця є важливим аспектом готовності студентів до використання інноваційних методик у духовно-моральному розвитку молодших школярів.

Ключові слова: *інновація, інноваційна діяльність, інноваційні методики, духовно-моральний розвиток, творчість.*

Особливість педагогічної діяльності сучасного вчителя полягає в тому, що пошук і запровадження інновацій в професійній діяльності стає для вчителя нормою в сучасному світі – світі постійних перетворень, коли процеси глобалізації відбуваються все інтенсивніше, а кордони й обмеження зникають та стають більш гнучкими та мобільними. Від сучасного вчителя вимагається саме така відкритість до інновацій, яка б давала змогу не тільки досягти свого професійного успіху, а й здійснювати освітньо-виховний процес на більш високому рівні, необхідно мати досвід постійного поповнення професійних знань, досвідом знаходження і використання знань, необхідних для вирішення конкретних проблем. Без цього фахівець не може впоратися з темпом змін, що відбуваються навколо нього. На сучасному етапі розвитку ідей нової української школи одним із пріоритетних компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів є здатність їх до інноваційної діяльності. І, звичайно, такий підхід потребує відповідної професійної підготовки. Нові вимоги, що пред'являються до вчителів в інноваційній освіті, невід'ємно потребують і трансформації системи педагогічної освіти, і підготовки компетентних фахівців. Суттєвим компонентом такої підготовки має бути формування готовності майбутніх учителів початкової школи до інноваційної діяльності.

Особливої уваги щодо вивчення проблем підготовки майбутніх учителів до використання інноваційних методик приділяється розвитку творчої, активної особистості, її спрямованості на самовизначення, самореалізацію, готовності до сприйняття та розв'язання нових завдань. Серед проблем сучасної педагогіки пріоритетними є питання необхідності інноваційного навчання, його характерних особливостей, що зустрічаються в роботах В. Андрущенка, Г. Гунди, М. Кларіна, В. Кременя, М. Лузіної, І. Подласого. Обґрунтування педагогічних умов та інноваційних освітніх технологій у професійній підготовці представлені у роботах О. Гончарової, І. Дичківської, М. Кларіна, Г. Лаврентьєва, Д. Чернилевського та ін.

Незважаючи на досить велику увагу науковців до проблем інноваційного розвитку вітчизняної педагогічної освіти, на сьогодні відсутнє цілісне наукове обґрунтування інноваційно-зорієнтованого підходу у вищій педагогічній освіті загалом та у підготовці майбутніх учителів до духовно-морального розвитку молодших школярів зокрема.

Метою статті є теоретичне обґрунтування проблем інноваційної діяльності у сфері освіти та визначення стану готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності, направлено на духовно-моральний розвиток молодших школярів у крос-культурному просторі.

Під інноваціями у сфері освіти розуміють все, що пов'язано із впровадженням у практику передового педагогічного досвіду, що займає в сучасній науці провідне місце, навчально-виховний процес, спрямований на передачу учням знань, умінь, навичок, на формування особистості, громадянськості.

Вміння вчителя використовувати інноваційні технології у своїй освітній діяльності дасть можливість регулювати навчання, підвищуючи ефективність навчально-виховного процесу. Інноваційна поведінка не пропонує студентові просто пристосуватися до нових умов навчальної взаємодії, вона має на увазі формування власної індивідуальності, саморозвиток. Важливо розуміти, що підготовка майбутнього фахівця до використання у своїй подальшій діяльності інноваційних методик є, перш за все, способом виховання гармонійної особистості. Педагогічні інновації не несуть студентам «готові шаблони», а націлені на актуальне підвищення інтелектуального рівня майбутнього вчителя.

Пошук нових, максимально ефективних технологій у вихованні та розвитку особистості молодшого школяра, результатом якого має бути розвиток духовно-моральних якостей та цінностей, високоадаптованої до змінних умов у динамічно змінюваному крос-культурному просторі, стає завдання інноваційної спрямованості під час підготовки майбутніх вчителів у вищому навчальному закладі [6].

За визначеннями багатьох вчених (І. Дичківська, В. Загвязинський) основними ознаками нового як особливого феномена є просторово-часова неідентичність, актуальність, стабільність, ефективність, оптимальність, змінюваність.

В інноваційній діяльності педагога сутнісною характеристикою інноваційного процесу є творчість. У нашому дослідженні ми зауважуємо, що педагогічна діяльність є за своєю природою творчою, а результатом творчості є введення в педагогічний процес інновацій. Метою творчої педагогічної діяльності педагога не є створення соціально цінного нового, оригінального, оскільки продуктом його творчості завжди залишається розвиток особистості. Саме спеціальна підготовка і знання можуть уможливити успішність педагогічної творчості.

Цільовою установкою процесу розвитку творчості майбутніх вчителів щодо духовно-морального виховання молодших школярів передбачено:

- вміння розробляти та проводити уроки рідної (української) мови і літератури (за програмою, яку визначило освітня установа), на яких школярі знайомляться з духовно-моральними цінностями свого народу;
- розробляти і проводити виховні заходи з урахуванням інтересів, потреб і можливостей школярів;
- виготовляти наочні посібники для уроків та виховних заходів, для оформлення класу, коридорів, рекреацій та інших шкільних приміщень;
- організувати і проводити бесіди з дітьми та батьками школярів на теми, пов'язані з моральністю і духовністю в народній традиції та сучасне життя.

Для цього і сама робота зі студентами повинна бути організована так, щоб вони свій досвід творчості набували за умови систематичних вправ у вирішенні спеціально підібраних завдань, що відображають педагогічну дійсність, і організації як навчальної, так і реальної професійно-орієнтованої діяльності майбутніх педагогів. Педагогічна творчість має проявлятися як самореалізація педагога на основі усвідомлення себе творчою індивідуальністю, як визначення індивідуальних шляхів свого професійного зростання і побудова власної моделі самовдосконалення.

Важливим аспектом готовності студентів до використання інноваційних методик у духовно-моральному розвитку молодших школярів – це сформованість творчої активності майбутнього фахівця. Творча активність виявляється через креативний рівень сформованості пізнавального інтересу, творчу самостійність, ґрунтовне знання програмного матеріалу, володіння елементами знань і навичок понад програму, здатність самостійно конструювати об'єктивно нову орієнтовну основу діяльності, в процесі виконання якої одержується об'єктивно нова інформація. Творча діяльність – це найвища форма людської діяльності. Це активна взаємодія людини з навколишнім світом, у результаті якої людина цілеспрямовано змінює світ і створює щось нове, яке до цього не існувало і яке має суспільне значення.

У процесі творчої діяльності змінюється не тільки довкілля, але й, що особливо важливо, змінюється сама людина, розвиваються її духовні сили і здібності. Творча людина здатна здобувати знання самостійно, а не тільки отримувати їх у готовому вигляді, а потім застосовувати у вирішенні нових завдань [5, с. 33].

Спираючись на відомого дослідника промислових інновацій Й. Шумпетера, можна виділити такі напрями інновацій в організації роботи з духовно-морального розвитку молодших школярів, як:

- використання нових схем організації виховної діяльності (нові органи самоврядування, принципи створення й роботи);
- нові за змістом види діяльності;
- нові контакти учнів у крос-культурному просторі;
- нові ідеї, пріоритети, цінності.

Особливе значення для студентів мають інновації з потужними просвітніми можливостями. Ці інновації радикально змінять способи процесу виховання, його організацію, а, отже, й ефективність реалізації духовно-морального розвитку молодших школярів.

Процес підготовки студентів щодо духовно-морального розвитку молодших школярів у педагогічному вузі повинен бути імітацією того середовища, в якому перебувають учні. Основою активного навчання є

принцип безпосередньої участі, який зобов'язує майбутнього вчителя стати учасником навчально-виховного процесу, що вміє діяти, вести пошук шляхів і способів розв'язання проблем з духовно-морального розвитку молодших школярів. Цьому сприяють активні методи навчання, які дозволяють формувати знання, вміння і навички шляхом залучення студентів до активної навчально-пізнавальної діяльності.

Різновидом активних методів навчання є інтерактивні технології. Суть їх полягає в тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх учасників цього процесу. Це співнавчання (колективне, кооперативне навчання, навчання у співпраці), в якому викладач, і студенти є суб'єктами навчально-виховного процесу. Інтерактивні технології найбільше відповідають особистісно-орієнтованому підходу до навчання. У процесі застосування інтерактивних технологій моделюються реальні життєві ситуації, пропонуються проблеми для спільного вирішення, застосовуються рольові ігри. Тому інтерактивні технології найбільше сприяють формуванню у студентів умінь і навичок, виробленню особистих цінностей, необхідних для роботи з духовно-морального розвитку молодших школярів.

Починаючи з 3-го курсу, студенти вивчають методики викладання дисциплін початкової школи, під час яких слід звертати увагу на самостійну розробку студентами фрагментів та конспектів уроків з використанням дидактичних ігор, завдань, вправ, педагогічних ситуацій, проблемних питань з конкретних тем з використанням методів та прийомів, які направлені на духовно-моральний розвиток молодших школярів; проведення уроків та їх фрагментів з окремих тем навчального курсу; виготовлення нових, оригінальних наочних посібників з конкретних тем; створення проблемних ситуацій з використанням прийомів та методів духовно-морального розвитку молодших школярів.

У процесі поетапного конструювання плану уроку студенти бачать в усій складності, як народжується урок, від чого залежить його ефективність, які дидактичні, розвивальні й виховні можливості мають різні варіанти уроку, в чому суть творчого підходу сучасного вчителя початкової школи. Таке поступове оволодіння професійними знаннями і вміннями, пов'язаними з орієнтуванням в умовах професійної діяльності і моделюванням уроків, створює на заняттях атмосферу пошуку і творчості, конструктивного проблемно-діалогічного спілкування викладача і студентів, коли висувуються цікаві гіпотези, схвалюються оригінальність та самостійність у побудові навчального процесу. За такого підходу майбутні педагоги вчать розглядати зміст, структуру і методи не тільки відповідно до конкретних завдань уроку, а й до тих проблем, які формує викладач. Наприклад: проаналізувати, чи достатньою в складеному вами плані-конспекті уроку є робота з духовно-морального розвитку молодших школярів.

Особливо цінними є завдання скласти коментар до типового плану уроку з позиції застосування на уроці прийомів, вправ, завдань, спрямованих на духовно-моральний розвиток молодших школярів.

Значне місце у формуванні творчої активності майбутнього фахівця належить виробленню в них умінь добирати такі форми, методи та прийоми навчальної діяльності, які забезпечать духовно-моральний розвиток молодших школярів. З метою вироблення у студентів прогностичних та конструкторських умінь на практичних і семінарських заняттях потрібно створювати умови для поступового опанування майбутніми вчителями технології та інноваційних методик сучасного уроку в початковій школі.

У програмі підготовки майбутніх учителів до духовно-морального розвитку молодших школярів особливу роль відіграє навчально-педагогічна практика. Так, наприклад, під час проходження пасивної навчально-педагогічної практики студентам 3-го курсу можна надати завдання проаналізувати 3–4 уроки, проведені вчителями, з позиції використання способів та прийомів для духовно-морального розвитку молодших школярів; студентам 4-го курсу (рівень «бакалавр») – завдання розробити домашні заготовки вправ, завдань та питань проблемного характеру, що сприяли би духовно-моральному розвитку молодших школярів до 2–3 уроків, що проводяться в період педагогічної практики; студентам магістратури (рівень «магістр») – завдання розробити плани-конспекти 2–3-х уроків з докладним описом задуманих інноваційних способів та прийомів духовно-морального розвитку молодших школярів.

Що ж до науково-дослідної роботи студентів, то окрім великої кількості реферативних робіт із проблем духовно-морального розвитку молодших школярів, студенти можуть виконувати курсові роботи на 2-му курсі з психології та педагогіки, тематика яких торкалася б питань виховання духовно-моральної культури молодших школярів у крос-культурному просторі.

Однією з важливих сфер організації духовно-морального розвитку студентів вузу є позааудиторна діяльність, яка надає студенту найбільше число ступенів свободи і володіє великими можливостями для самореалізації молодої людини. Аналіз досвіду виховної роботи у ВНЗ нашої країни і за кордоном показує, що у вищих навчальних закладах використовуються різні форми позааудиторної діяльності (функціонування творчих об'єднань студентів, лабораторії, інститут кураторства, взаємодія з навколишнім соціумом та ін.).

На основі аналізу уявлень про сутність соціального творчості, про специфіку позакласної діяльності та її можливості, про досвід виховної роботи у вищих навчальних закладах ми можемо стверджувати, що найбільш ефективною організацією соціальної творчості студентів ВНЗ у позааудиторній діяльності буде в разі функціонування студентських об'єднань, відповідних моделі соціального виховання «студія». У своєму дослідженні щодо організації соціальної творчості студентів вузу в позааудиторній діяльності дослідник Т. Козирева подає модель «студії», яку характеризує за допомогою декількох компонентів: спільна творча діяльність учасників об'єднання; створення нових нетрадиційних художніх форм: демонстрація отрима-

них результатів творчості; відносини співробітництва між педагогом-майстром і вихованцями; специфічна атмосфера. Використання такої «студії» у підготовці студентів дасть велику можливість для його самореалізації, а також найбільше число ступенів свободи для молодого людини в процесі творчості [6].

З огляду на складність, комплексність і багатоаспектність проблем, які виникають на практиці, велику перспективу та інноваційний потенціал у вищій освіті мають міждисциплінарні освітні програми. Вони можуть бути орієнтовані на конкретні галузі практичної діяльності в разі збереження фундаментального характеру вищої освіти. Міждисциплінарні освітні програми дозволяють істотно диверсифікувати освітні траєкторії і забезпечити орієнтацію на потреби й інтереси учнів. Така концепція вищої освіти добре відповідає потребам індустріального суспільства, особливо в рамках переважаючого масового виробництва, коли кожен фахівець мав виконувати чітко окреслене коло своїх обов'язків. З огляду на формулу нової школи, яка складається з дев'яти ключових компонентів, велике значення набуває вміння оцінити ситуацію в цілому і запропонувати комплексний підхід до вирішення виникаючих проблем, з використанням фундаментальних і прикладних знань, одержуваних різними науками. Цим умінням найприродніше навчати в рамках міждисциплінарних освітніх програм.

Тож, формування готовності студентів до використання інноваційних методик у духовно-моральному розвитку молодших школярів – процес довготривалий, оскільки передбачає оволодіння не тільки системою теоретичних знань із проблем духовно-морального розвитку молодших школярів, але й вміннями та навичками передбачення і доцільного використання інноваційних методик у духовно-моральному розвитку молодших школярів у крос-культурному просторі.

Висновки. За результатами дослідження особливостей підготовки майбутніх учителів можна стверджувати, що підготовка студентів щодо використання інноваційних методик з духовно-морального розвитку молодших школярів у крос-культурному просторі є процесом, який невід'ємно пов'язаний із творчістю в педагогічній діяльності педагога, а результатом творчості є введення в педагогічний процес інновацій. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до інноваційної діяльності є визначальним компонентом такої підготовки.

Використана література:

1. Гончарова О. А. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. А. Гончарова. – Київ, 2008. – 259 с. – Бібліогр. : С. 194–216.
2. Демиденко Т. М. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до інноваційної педагогічної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Чернігів, 2004. – 220 с. – Бібліогр. : С. 191–209.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : [навчальний посібник] / І. М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Загвязинский В. И. Теория обучения и воспитания : [учебник для бакалавров] / В. И. Загвязинский. – Москва : Издательство Юрайт, 2014. – 314 с.
5. Ільман В. Деякі аспекти вдосконалення професійної підготовки вчителя початкової школи: сучасні тенденції / В. Ільман // Рідна школа. – 2011. – № 1–2. – С. 30–37.
6. Козырева Т. В. Реализация студийной модели во внеаудиторной деятельности студентов университета / Т. В. Козырева // Социокультурная имитация в социальном воспитании учащихся : сборник статей. – Кострома : Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004. – С. 35–38.
7. Шевченко Ю. М. Готовність студентів до духовно-морального розвитку молодших школярів у крос- культурному просторі / Ю. М. Шевченко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал ; голов. ред. А. А. Сбруева. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. – № 1 (65). – 298 с. – С. 194–206.

References:

1. Honcharova O. A. Pedagogichni umovy formuvannya hotovnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy do innovatsiinoi diialnosti. – Dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. – Kyiv, 2008. – 259 s. – Bibliohr.: S. 194-216.
2. Demydenko T. M. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia do innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. – Chernihiv, 2004. – 220 s. – Bibliohr. : S. 191-209.
3. Dychkivska I. M. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: Navchalnyi posibnyk. – Kyiv : Akademvydav, 2004. – 352 s.
4. Zagvyazinskij V. I. Teoriya obucheniya i vospitaniya : uchebnik dlya bakalavrov. Moskva : Izdatelstvo Yurajt, 2014. – 314 s.
5. Ilman V. Deiaki aspekty vdoskonalennia profesiinoi pidhotovky vchytelia pochatkovoї shkoly: suchasni tendentsii / V. Ilman // Ridna shkola. – 2011. – № 1-2. – S. 30-37.
6. Shevchenko Yu. M. Hotovnist studentiv do dukhovno- moralnoho rozvytku molodshykh shkoliariv u kros- kulturnomu prostori / Yu. M. Shevchenko // Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii: nauk. zhurnal; holov. red. A. A. Sbrueva. – Sumy : Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2017. – № 1(65). – 298 s. – S. 194–206.

Шевченко Ю. М. Подготовка будущих учителей к использованию инновационных методик по духовно-нравственному развитию младших школьников в кросс-культурном пространстве

Осуществлен анализ современных подходов по формированию готовности студентов к использованию инновационных методик в духовно-нравственном развитии младших школьников. Определены приоритетные задачи инновационного образования и направления использования инновационных технологий в современном высшем образовании. Раскрыта сущность подготовки будущих учителей к использованию инновационных методик по духовно-нравственному

развитию младших школьников в кросс-культурном пространстве. Указаны формы и методы организации подготовки будущих учителей начальных классов в образовательном процессе, выяснено, что инновационные технологии в образовании дают возможность регулировать учебно-воспитательный процесс, повышая его эффективность. Доказано, что творчество является существенной характеристикой инновационного процесса в инновационной деятельности педагога, а сформированность творческой активности будущего специалиста является важным аспектом готовности студентов к использованию инновационных методик в духовно-нравственном развитии младших школьников.

Ключевые слова: инновация, инновационная деятельность, инновационные методики, духовно-нравственное развитие, творчество.

Shevchenko Yu. M. The training of future teachers to use innovative methods for the spiritual-moral primary school pupils' development in the cross-cultural space

An analysis of modern approaches to the formation of students' readiness to use innovative methods in the elementary school pupils' spiritual and moral development is carried out. The priority tasks of innovative education and use of innovative technologies directions in modern higher education are determined. The essence of preparing future teachers for the use of innovative methods of primary school pupils' spiritual and moral development in the cross-cultural space is revealed. The outlined forms and methods of organizing the preparation of elementary school future teachers in the educational process, it was found that innovative technologies in education make it possible to regulate the educational process by increasing its efficiency. It is proved that creativity is an essential characteristic of the innovation process in the pedagogical innovation activity, and the formation of the future specialist creative activity is an important aspect of the students' readiness to use innovative methods in the spiritual and moral development of younger pupils.

Key words: innovation, innovative activity, innovative methods, spiritual and moral development, creativity.

УДК 378

Шукатка О. В.

ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ У МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УНІВЕРСИТЕТАХ НА ЗАСАДАХ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

У статті висвітлено основні організаційні віхи проведення експериментального дослідження з формування індивідуальних стратегій здоров'язбереження майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей в університетах на засадах міждисциплінарної інтеграції. Встановлено, що процедура проведення педагогічного експерименту передбачає наявність організаційно-технічних аспектів. Основними з них є чітке дотримання принципів організації дослідно-експериментальної роботи. Визначено низку принципів організації анонсованого дослідження. Підсумовано, що для досягнення мети – дослідження теорії та практики формування індивідуальних стратегій здоров'язбереження майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей в університетах на засадах міждисциплінарної інтеграції – визначено чотири етапи науково-теоретичного пошуку та педагогічно-практичного експериментального дослідження (пошуковий, діагностичний, виконавчий, підсумково-корегувальний). Охарактеризовано основні віхи кожного з етапів дослідження.

Ключові слова: експериментальне дослідження, бакалаври природничих спеціальностей, етап, студенти, здоров'язбереження.

Алгоритм організації та проведення наукової розвідки щодо теорії і практики формування індивідуальних стратегій здоров'язбереження майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей в університетах на засадах міждисциплінарної інтеграції передбачає деталізований опис процедури проведення педагогічного експерименту. Окреслюючи мету дослідження, враховувалося, що якістю будь-якого педагогічного дослідження є інтегративна характеристика, яка визначається адекватністю мети, методологічних засобів, якістю процесу й результату дослідження. На основі цього метою експерименту є перевірка ефективності системи формування індивідуальних стратегій здоров'язбереження майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей в університетах на засадах міждисциплінарної інтеграції шляхом використання комплексу педагогічних умов і авторської структурно-функціональної моделі в реальних умовах закладів вищої освіти (далі – ЗВО).

Проблеми основних умов ефективності методики дослідно-експериментальної роботи, пов'язані з проведенням педагогічного експерименту, були предметом наукових розвідок низки науковців (Т. Ващик [2], П. Лузан [3], С. Сластьонін [6], Ю. Сурмін [7] та ін.). Зокрема, С. Сластьонін стверджує, що педагогічний експеримент застосовується для об'єктивної та доказової перевірки достовірності педагогічних гіпотез [6, с. 26]. Підсумувавши напрацювання науковця та адаптувавши їх зміст до предмету дослідження, виокремлено найбільш важливі чинники ефективного проведення експерименту:

– попередній ретельний теоретичний та історичний аналіз досліджуваного феномену, вивчення масової практики для максимального звуження поля експерименту та його завдань;

– конкретизація гіпотези, виокремлення в ній новизни, протиріч, що потребують експериментальної доказовості;

– чітке формулювання завдань експерименту, визначення критеріїв та рівнів, за якими визначатиметься сформованість готовності бакалаврів природничих спеціальностей до реалізації індивідуальних стратегій здоров'язбереження в повсякденному житті;

– коректне визначення мінімальної кількості необхідних експериментальних об'єктів.

Процедура проведення педагогічного експерименту передбачає наявність організаційно-технічних аспектів, основними з яких є чітке дотримання принципів організації дослідно-експериментальної роботи. До принципів, згідно з якими організовувалась і проводилася дослідно-експериментальна робота, відносимо:

– принцип детермінізму, що передбачає взаємозв'язок явищ і процесів, тобто одне явище, процес за певних умов завжди породжує інше явище, процес (наслідок);

– принцип комплексності, який орієнтує на використання не якогось одного методу, а їхньої сукупності для отримання валідних експериментальних даних щодо сформованості готовності бакалаврів природничих спеціальностей до реалізації індивідуальних стратегій здоров'язбереження;

– принцип об'єктивності, який має першочергове значення та передбачає перевірку кожного факту декількома методами, уточнення отриманих експериментальних даних з даними інших досліджень;

– принцип педагогічної ефективності, який є водночас і кінцевою метою будь-якого експерименту, а його суть полягає в тому, що в процесі експериментальної роботи перевіряється ефективність існуючих методів, прийомів, форм навчання, а також розробляються інноваційні, ефективніші методи та прийоми педагогічної роботи;

– принцип безперервності педагогічної діагностики, згідно з яким процес діагностування є постійним процесом, оскільки безперервним є сам освітній процес;

– принцип розвитку та динаміки, що орієнтує на цілісне вивчення педагогічного явища з урахуванням внутрішніх взаємозв'язків між різними складниками всієї освітньої системи, адже будь-яке педагогічне явище завжди тісно пов'язане з іншими явищами педагогічної реальності [1, с. 139–140].

Зазначимо, що педагогічний експеримент як комплексний метод наукового дослідження передбачає одночасне використання цілої низки інших методів (спостереження, бесіда, анкетування, діагностичні контрольні роботи, створення спеціальних ситуацій та ін.) [6, с. 26].

Мета статті полягає у висвітленні основних організаційних віх проведення експериментального дослідження з формування індивідуальних стратегій здоров'язбереження майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей в університетах на засадах міждисциплінарної інтеграції.

Для досягнення мети – дослідження теорії та практики формування індивідуальних стратегій здоров'язбереження у майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей в університетах на засадах міждисциплінарної інтеграції – визначено чотири етапи науково-теоретичного пошуку та педагогічно-практичного експериментального дослідження, що проводилося впродовж 2013–2018 років. Такими етапами були: пошуковий, діагностичний, виконавчий, підсумково-корегувальний.

Упродовж першого, *пошукового етапу* (2013–2014 н. р.) здійснено поглиблений аналіз наукових літературних джерел філософського, психолого-педагогічного, науково-методичного, історико-педагогічного спрямування, опрацьовано періодичні науково-методичні видання та матеріали науково-практичних зібрань (конференцій, симпозіумів, семінарів). Проведено узагальнення теоретичних засад формування індивідуальних стратегій здоров'язбереження майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей в університетах на засадах міждисциплінарної інтеграції. Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми відбувався постійно до завершення роботи над дисертацією з метою уточнення сутності основних понять дослідження в контексті сучасної педагогічної науки й доведення правильності обраних методів у нашому експерименті шляхом порівняння з результатами педагогічних розвідок інших дослідників.

У процесі проведеної роботи на цьому етапі досягнуто такі основні результати:

– обґрунтовано філософські засади формування індивідуальних стратегій здоров'язбереження майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей в університетах;

– систематизовано наукові ідеї щодо цінностей та особливостей системи формування індивідуальних стратегій здоров'язбереження майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей в університетах на засадах міждисциплінарної інтеграції;

– окреслено методологічні підходи до формування індивідуальних стратегій здоров'язбереження майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей в університетах;

– проаналізовано нормативно-правову базу України щодо сприяння здоров'язбереження молоді;

– визначено структуру індивідуальних стратегій здоров'язбереження майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей;

– на основі вивчення літературних джерел стосовно проблем здоров'язбереження [4; 5], нормативно-правових актів та інших матеріалів, аналізу практичного досвіду підготовки майбутніх бакалаврів при-

родничих спеціальностей до ведення здорового способу життя визначено низку суперечностей, що стають на заваді розв'язанню актуальних проблем підготовки студентів до створення індивідуальних стратегій здоров'язбереження;

– вивчено зарубіжний і вітчизняний досвід підготовки майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей до реалізації індивідуальних стратегій здоров'язбереження;

– на основі аналізу сучасних напрямів здоров'язбережувальної підготовки студентів у контексті формування готовності до реалізації індивідуальних стратегій здоров'язбереження визначено найбільш перспективні напрями реалізації міждисциплінарної інтеграції у процесі вивчення дисциплін природничого циклу;

– досліджено структуру готовності майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей до реалізації індивідуальних стратегій здоров'язбереження в науковому обґрунтуванні цього феномену провідними педагогами і дослідниками окресленої проблеми;

– конкретизовано компоненти, критерії, показники для встановлення сформованості готовності студентів до реалізації індивідуальних стратегій здоров'язбереження;

– визначено рівні сформованості цього феномену у студентів та узагальнено сукупність показників для кожного рівня;

– визначено експериментальну базу дослідження (навчальні заклади та дисципліни, в процесі вивчення яких найбільш можливе ефективне формування готовності майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей до реалізації індивідуальних стратегій здоров'язбереження);

– проведено констатувальний етап експерименту, на основі якого встановлено необхідність цілеспрямованого формування готовності майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей до реалізації індивідуальних стратегій здоров'язбереження.

На *діагностичному етапі* (2013–2014 н. р.) визначено концептуальні положення, розроблено програму та методику дослідження. Проведено констатувальний етап експерименту, систематизовано й узагальнено емпіричні дані. На констатувальному етапі експериментального дослідження застосовувалися такі методи:

– анкетування й опитування студентів з метою встановлення мотивів та особистісного ставлення майбутніх учителів до проблеми здоров'язбереження;

– відвідування лекційних, семінарських і практичних занять з дисциплін природничого циклу, які вивчаються студентами, з метою визначення можливостей використання міждисциплінарної інтеграції в навчальному процесі для цілеспрямованого формування досліджуваного феномена.

На констатувальному етапі експерименту анкетування студентів проводилося за допомогою спеціальних методик, які використовувалися надалі на формуальному етапі дослідження та давали змогу визначити рівень сформованості мотиваційної сфери студентів у контексті прагнення до збереження власного здоров'я, стан сформованості культури здоров'язбереження, знань у сфері здоров'язбереження; вмінь і навичок, необхідних для ведення здорового способу життя, що є основою здоров'язбереження. Отримані результати засвідчили необхідність реалізації інноваційних підходів, зокрема міждисциплінарної інтеграції до професійного навчання майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей у напрямі формування готовності до реалізації індивідуальних стратегій здоров'язбереження.

Аналіз отриманих результатів дав змогу на діагностичному етапі здійснити такі кроки:

– визначити мету, завдання, провідну ідею науково-дослідної роботи;

– висунути й конкретизувати гіпотезу та розробити педагогічну концепцію дослідження;

– здійснити апробацію авторських методик для цілеспрямованого формування у студентів готовності до реалізації індивідуальних стратегій здоров'язбереження;

– проаналізувати можливості використання засобів міждисциплінарної інтеграції в професійній підготовці майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей у напрямі формування готовності до реалізації індивідуальних стратегій здоров'язбереження під час проведення пробних експериментальних і відкритих занять за інноваційною методикою;

– конкретизувати основні компоненти системи формування у майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей індивідуальних стратегій здоров'язбереження;

– розробити структурно-функціональну модель системи формування індивідуальних стратегій здоров'язбереження майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей в університетах на засадах міждисциплінарної інтеграції;

– визначити й обґрунтувати педагогічні умови впровадження системи формування індивідуальних стратегій здоров'язбереження майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей в університетах на засадах міждисциплінарної інтеграції;

– обґрунтувати критерії визначення результативності цього процесу на різних етапах його здійснення;

– розробити методику проведення формуального експерименту.

На *третьому, експериментальному етапі*, який тривав 4 роки (2014–2018 н. р.), реалізовані такі кроки:

– розроблено й апробовано експериментальну методику формування у майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей готовності до реалізації індивідуальних стратегій здоров'язбереження;

– проведено формуальний етап дисертаційного дослідження, в процесі якого здійснено експериментальну перевірку гіпотези, концептуальних положень, ефективності педагогічної системи формування інди-

відуальних стратегій здоров'язбереження майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей в університетах на засадах міждисциплінарної інтеграції;

– шляхом використання методів спостереження, бесіди, опитування, анкетування, аналізу ефективності діяльності різних структурних компонентів системи формування індивідуальних стратегій здоров'язбереження майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей в університетах на засадах міждисциплінарної інтеграції визначено проблемні місця запропонованої структурно-функціональної моделі; внесено корективи в педагогічне забезпечення її функціонування.

На *підсумково-корегувальному етапі* (2018 р.): узагальнено результати формувального етапу експериментального дослідження, внесено доповнення та уточнення в зміст концептуальних положень; систематизовано дослідницькі матеріали та викладено результати дослідження в тексті дисертації, монографії та навчально-методичному комплексі для формування індивідуальних стратегій здоров'язбереження майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей в університетах на засадах міждисциплінарної інтеграції; впроваджено основні результати дослідження в педагогічну практику ЗВО, де здійснюється професійна підготовка бакалаврів природничих спеціальностей.

Висновки. Отже, дослідження теорії та практики формування індивідуальних стратегій здоров'язбереження майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей в університетах на засадах міждисциплінарної інтеграції тривало впродовж 2013–2018 н. р. та охоплювало чотири етапи науково-теоретичного пошуку (пошуковий, діагностичний, виконавчий, підсумково-корегувальний). Кожен з етапів характеризується певними особливостями, спрямованими на досягнення чітко окреслених цілей і розв'язання поставлених завдань.

Використана література:

1. Адамів С. Є. Формування професійної компетентності майбутніх маркетологів засобами інтерактивних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. Є. Адамів. – Хмельницький, 2017. 233 с.
2. Ващик Т. І. Моделювання у навчально-виховному процесі вищої школи / Т. І. Ващик // Нові технології навчання. – 2005. – Вип. 41. – С. 147–158.
3. Лузан П. Г. Основи науково-педагогічних досліджень / П. Г. Лузан, І. В. Сопівник, С. В. Виговська. – Київ : НАКККиМ, 2011. 314 с.
4. Мельничук І. М. Підготовка майбутніх медичних сестер до популяризації здорового способу життя / І. М. Мельничук, М. І. Сапіжак // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – 2013. – Вип. 31. – Т. II (44). – С. 214–220.
5. Мельничук І. М. Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи як складової професійної компетентності / І. М. Мельничук // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. – 2015. – № 1 (48). – С. 195–200.
6. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – Москва : ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. 308 с.
7. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого : [підруч. для науковця] / Ю. П. Сурмін. – Київ : НМЦ «Консорціум з удосконаленням менеджменту освіти в Україні», 2006. 302 с.

References:

1. Adamiv S. Ye. Formuvannya profesiynoi kompetentnosti maibutnikh marketolohiv zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. – Khmelnyskyi, 2017. – 233 s.
2. Vashchuk T. I. Modeliuvannya u navchalno-vykhovnomu protsesi vyshchoi shkoly. Novi tekhnolohii navchannia. – 2005. Vyp. 41. – S. 147–158.
3. Luzan P. H., Sopivnyk I. V., Vyhovska S. V. Osnovy naukovy-pedahohichnykh doslidzhen. – Kyiv: NAKKKiM, 2011. – 314 s.
4. Mel'nychuk I. M., Sapizhak M. I. Pidhotovka maibutnikh medychnykh sester do populyaryzatsiyi zdorovoho sposobu zhyttya. Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsiyi do yevropeys'koho osvithn'oho prostoru. – 2013. – Vyp. 31. – T. II (44). – S. 214–220.
5. Mel'nychuk I. M. Formuvannya zdorovyazberezhual'noyi kompetentnosti maibutnikh bakalavriv sestryns'koyi spravy yak skladovoyi profesiynoyi kompetentnosti. Naukovyy visnyk Mykolayivs'koho natsional'noho univertsytetu imeni V. O. Sukhomlyns'koho. Pedahohichni nauky. – 2015. – № 1 (48). – S. 195–200.
6. Slastenyn V. A. Podymova L. S. Pedahohyka: ynnovatsyonnaia deiatelnost. – Moscow : YChP «Yzd-vo Mahystr», 1997. – 308 s.
7. Surmin Yu. P. Maisternia vchenoho : pidruch. dlia naukovtsia. – Kyiv : NMTs «Konsortsium z udoskonalenniam menedzhmentu osvity v Ukraini», 2006. – 302 s.

Шукатка О. В. Организация экспериментального исследования по формированию индивидуальных стратегий по сохранению здоровья будущих бакалавров естественных специальностей в университетах на основе междисциплинарной интеграции

В статье отражены основные организационные вехи проведения экспериментального исследования по формированию индивидуальных стратегий по сохранению здоровья у будущих бакалавров естественных специальностей в эксперимента предполагает наличие организационно-технических аспектов, основными из которых является четкое соблюдение принципов организации опытно-экспериментальной работы. Определен ряд принципов организации анонимного исследования.

Подытожено, что для достижения цели – исследования теории и практики формирования индивидуальных стратегий по сохранению здоровья у будущих бакалавров естественных специальностей в университетах на основе междисциплинарной интеграции – определены четыре этапа (поисковый, диагностический, исполнительный, итоговый-корректирующий) научно-теоретического поиска и педагогично-практического экспериментального исследования. Охарактеризованы основные вехи каждого из этапов исследования.

Ключевые слова: экспериментальное исследование, бакалавры естественных специальностей, этап, студенты, сохранение здоровья.

Shukatka O. V. The organisation of experimental research from forming individual health saving strategies for future bachelors of natural specialities at universities on the interdisciplinary integration basis

The article deals with the main moments organization of experimental research realization from forming individual health saving strategies for future bachelors of natural specialities at universities on the interdisciplinary integration basis. It has been determined that the procedure of pedagogical experiment realization involves organizational and technical aspects. The main ones are strict observance of organizations' principles of the experimental work. Set of organizations' principles of the announced research are also determined. Was generalized, that to achieve the aim – the research of theory and practice for formation of individual health saving strategies for future bachelors of natural specialities at universities on the interdisciplinary integration basis – four stages of scientific and theoretical search, pedagogical and practical experiment (searching, diagnostic, executive, final-correctional) have been defined. The main every stages' positions of research were characterized.

Key words: experimental study, bachelors of natural specialities, stage, students, health saving.

УДК 378.036

Якубовська Л. Г.

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ, КУЛЬТУРИ ТА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ
В ЕПОХУ УКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ВІДРОДЖЕННЯ**

У статті здійснена спроба проаналізувати розвиток української освіти, культури та виховання епохи українського національного Відродження, який ускладнювався загарбницькою політикою сусідніх держав. Встановлено, що ще із часів Київської Русі основою виховного процесу молодого покоління була народна мудрість, духовність, християнська мораль та народна творчість. Наголошується на особливому значенні братських шкіл та їхній системі освіти і виховання молоді. Розкривається сутність естетичного виховання, яка полягала в тому, щоб навчити молоде покоління відчувати, сприймати і оцінювати красу природи, мистецтва та людської душі.

Підкреслюється важливість освітньо-виховної системи українського козацтва, яка мала великий вплив на ідейне, моральне, духовне та естетичне формування особистості. Велике значення для розвитку культури, освіти та мистецтва мала діяльність відомих українських філософів, учених, громадських діячів, письменників та істориків, твори яких сприяли моральному, духовному та естетичному розвитку молодого покоління, підіймали патріотичний дух та зміцнювали віру народу в краще майбутнє.

Ключові слова: суспільство, національне відродження, освіта, культура, мистецтво, педагогічна думка, естетичне виховання.

Процеси розвитку людського суспільства, освіти, виховання та педагогічної думки з давніх-давен привертала увагу науковців, філософів, істориків та педагогів. Виховання істинно людських, моральних, інтелектуальних та естетичних почуттів завжди посідало значне місце як у структурі формування особистості, так і суспільства в цілому. Проте, аналізуючи сьогоденне українське суспільство, ми змушені говорити про такі негативні явища, як морально-культурна деградація, злочинність, наркоманія, корупція, підлість, зрада, що як черв'як роз'їдають його із середини, а найстрашніше те, що в ці негативні процеси втягується молодь. Проаналізувавши навчальні програми, плани, підручники та посібники в закладах вищої освіти, ми можемо стверджувати, що недостатньо уваги приділяється моральному, естетичному та духовному вихованню молодого покоління. За таких умов, на нашу думку, сьогодні необхідно поглиблювати та розширювати виховну роботу з молоддю, акцентуючи увагу на культурних, моральних та естетичних аспектах розвитку особистості. Слід зауважити, що культурне, моральне і духовне становлення сучасного українського суспільства буде неможливим без врахування особливостей його історичного минулого.

Аналіз наукової спадщини відомих вітчизняних педагогів, вчених, істориків дає підстави стверджувати, що питаннями духовного, культурного, морального та естетичного розвитку особистості займалися Н. Гупан, Л. Журенко, І. Зайченко, О. Зеленська, С. Золотухіна, Т. Ільїна, Н. Калашник, Л. Климчак, С. Миропольська, О. Михайличенко, К. Ушинський, Т. Філімонова та інші. Однак, на нашу думку, недостатньо дослідженими є питання розвитку освіти, культури та естетичного виховання молодого покоління в період українського національного Відродження.

Мета статті – проаналізувати особливості розвитку культури, освіти та педагогічної думки в Україні епохи Відродження та їхній вплив на культурне, духовне, моральне та естетичне виховання молодого покоління.

Перші ознаки Відродження почали виявлятися в Україні приблизно у XVI – XVII ст., що було значно пізніше, ніж в Європі. Це пояснюється тим, що внаслідок міжусобних війн і феодалної роздробленості Київської держави на окремі князівства Русь значно ослабла, а після монголо-татарської навали зовсім занепадала. Лише Галичина та Волинь підтримували культурні та освітньо-виховні традиції Київської Русі. На той час українська держава не мала єдиного політичного центру, чим не могли не скористатися сусідні держави, які вже мали централізовану владу та неабияку військову перевагу. Тому частина українських земель, а це Північна Київщина, Волинь і Галичина, опинилася у складі Речі Посполитої; Лівобережна Україна, Київ та Чернігово-Сіверська земля належали московській державі, сучасне Закарпаття було захоплене Угорщиною, а Поділля залишалося під владою Туреччини. За таких умов поступово відбувалася культурно-освітня асиміляція української знаті, а національно-культурна самобутність підтримувалася здебільшого українськими селянами та незаможними міщанами.

Слід зауважити, що українське Відродження зовсім не було подібним до європейського, оскільки специфіка його полягала, насамперед, у прагненні звільнитися від польської, московської та іншої чужоземної «опіки». Мирослав Семчишин у книзі «Тисяча років української культури» зазначає, що українське Відродження має універсальний характер, у «межових ситуаціях» воно приносить силу і надію не ззовні, а з власної самовіднови і має якусь силу тривалості супроти кризи поневолення. Будь-яке національне відродження – це відбудова структури нації та її високо розвиненої верстви [6, с. 209].

З давніх-давен основою виховного процесу молодого покоління була народна мудрість, духовність, християнська мораль та народна творчість (музика, пісні, танці, художні розписи та інші види мистецтва). Суть естетичного виховання полягала в тому, щоб навчити молоду людину сприймати, відчувати й оцінювати красу природи, мистецтва, людської душі, тобто жити за законами краси. Щодо системи виховання періоду українського Відродження, то можна виділити декілька основних етапів: родинне виховання, шкільне (початкова та середня школа) і вища школа. Проте особлива роль у цьому процесі належала церкві й релігійним вченням. Епоха Відродження була особливо успішною для формування системи виховання, оскільки бурхливі суспільно-політичні події стимулювали розвиток народної творчості, театру, книгодрукування, літератури.

Говорячи про розвиток освіти в той час, варто підкреслити, що в XVI ст. вищої освіти ще не було, а середня поділялася на два основні напрями: 1) православний (братські школи, церковнопарафіяльні, монастирські, січові, козацькі та музичні); 2) католицький (школи католицьких орденів – єзуїтів, василіан, домініканців, піар). Існували також школи протестантських общин, найвідоміші з яких були соцініанські та кальвіністські, а також національні школи інших народів, які жили на території України. В кінці XVI ст. виникають братські школи, засновниками яких були церковні братства, які відстоювали політичні, національні та культурні права українського народу, опікувалися станом розвитку православної освіти, української мови та книгодрукування, будували церкви та шпиталі. Відомо, що першою в Україні була Львівська братська школа, заснована в 1586 р. Успенським братством. Згодом такі школи виникли і в інших містах (Луцьку, Києві, Рогатині, Кременці, Кам'янець-Подільському та ін.). Київська братська школа була створена близько 1615–1616 рр., її першим ректором був І. Борецький. Він вважав, що метою виховання молодого людини є її підготовка до практичної діяльності на землі, а не тільки до потойбічного життя, підкреслюючи при цьому, що успіхи у вихованні залежать від природних здібностей дитини.

Незважаючи на те, що братські школи були середніми навчальними закладами, вони давали хорошу, якісну освіту, а ще відзначалися високим рівнем організації навчального процесу, демократизмом. Документальні дані свідчать, що ректорів і вчителів братських шкіл обирали на загальних зборах братства, окрім цього, у школах разом з дітьми заможних українців, козаків, духовенства, дрібної шляхти мали право навчатися діти-сироти та діти бідних селян і міщан. У початкових класах братської школи навчали грамоти та хорового співу, а у вищих класах вивчали «сім вільних мистецтв» – богослов'я, граматику, риторичку, діалектику, філософію та мови (слов'янську, грецьку, латинську та польську). Тоді суспільство відчувало велику потребу в розумних, освічених людях, які б могли розвивати українську науку, культуру, освіту та відстоювати інтереси народу в судах і сеймах. Справою честі для них було виховувати українську молодь на засадах високих духовних, моральних та культурно-естетичних цінностей. Аналізуючи братські школи, С. О. Сірополко писав, що їхня заслуга полягала в тому, що вони: паралізували успіхи унії та католицтва на українських землях; розвивали релігійну та національну свідомість українського народу; поширювали освіту серед простого люду; сприяли розвиткові української культури не тільки фактом поширення шкільної програми, але й виданням шкільних підручників і наукових праць, особливо в галузі слов'янської філології [7, с. 99].

Друга половина XVI і початок XVII ст. збагатили українську культуру відомими письменниками-полемістами, богословами, проповідниками, церковними діячами, активними учасниками братського руху, такими, як: Стефан Зизаній, Мелетій Смотрицький, Захарій Копистенський, Іов Борецький, Кирило Ставровецький, Памво Беринда, Лазар Баранович, Інокентій Гізель, Феофан Прокопович, Стефан Яворський та ін. Вони

у своїх творах боролися проти католицизму та унії, наголошували на ролі освіти та виховання. К. Ставро-вельський у книзі «Зерцало богослов'ї» висловив думку про те, що місце людини в суспільстві повинно залежати від її освіти, а не від походження. Гострота розуму залежить від вроджених здібностей, але глибина і різноманітність знань – від виховання. Прагнення до знань є природною властивістю людини, тому кожен повинен збагачувати свій розум знаннями і поширювати їх серед інших [5, с. 112].

Варто зазначити, що в їхніх богословських проповідях засуджувалося зло, яке панувало в суспільстві, і підкреслювалася духовна, морально-етична та естетична сутність людини, щастя якої в осягненні божественних істин добра, правди і справедливості, а через праведне земне життя знайти шлях до «вічного спасіння» і «блаженства». У творах Івана Вишенського «Писание до всѣх обще, в людской земли живущих» та інших творах центром філософських думок є також людина, що мусить керуватися в житті високою свідомістю, розумом, вірою, а не вовчими законами поганського існування, продиктованими самим дияволом [2, с. 341–343]. Стефан Зизаній, полемізуючи стосовно такого суспільного явища, як «багатство», вважав, що воно, залежно від використання, може бути «добром» або «злом».

Відзначимо, що в середині XVII ст. з появою на історичній арені українського козацтва, гетьманської держави та Запорізької Січі національно-визвольний рух в Україні значно поживився. Це був «золотий вік», який приніс великі зміни не лише в державному, політичному і військовому житті, але значного піднесення і свіжих поглядів зазнала й українська культура, мистецтво, архітектура, освіта і виховання. Перша січова школа була відкрита у 1576 році на Запорізькій Січі, де діти козаків навчалися закону Божого, а також читати, писати і рахувати. Були і спеціальні школи, де навчали музики і церковного співу, та школи, де готували юнаків для військової служби. У козацьких школах особливо турбувалися про інтелектуальний, моральний, духовний, естетичний і фізичний розвиток юнаків, залучаючи їх до танців, ігор, хорів, різних змагань, боротьби, верхової їзди, стрільби з рушниці, орудування шаблею, що, своєю чергою, сприяло гармонійному розвитку душі та тіла. Особливе естетичне значення мало використання в побуті декоративно-художнього розпису (розмальовували помешкання), вишивки, якою оздоблювали помешкання, чоловічий та жіночий одяг (особливо красивими були жіночі вишиті сорочки, спідниці, жупани, а також різноманітні прикраси у вигляді стрічок, сережок, намиста з коралів та бурштину), музичного і танцювального мистецтва, фольклору (складали пісні, легенди, балади тощо).

Дослідженням козацької педагогіки і шкільництва займалися відомі українські історики М. Максимович, Д. Яворницький, С. Сірополко тощо. Вони, зокрема, розділяють козацьку освіту на декілька етапів: дошкільне сімейне виховання, громадсько-шкільне, військово-спортивне і національно-патріотичне виховання. Історичні дані про те, що в козацьких реєстрах є записи, в яких, крім прізвища та роду занять козака, є слово «бакалавр», засвідчують, що вже тоді була вища освіта, яку діти козаків та козацької старшини здобували як у вітчизняних колегіумах й академіях, так і в закордонних університетах. Відомий фольклорист і дослідник Д. Яворницький відзначав, що грамотність доходила до того, що в Січі можна було знайти людей, які вміли складати латинські вірші й духовні канти [9, с. 309]. На його думку, козакам було притаманне почуття прекрасного. Будучи поетами і мрійниками в душі, запорожці завжди вибирали наймальовничіші й найгарніші місця для своїх тимчасових і вічних жител, милувалися краєвидами і віддавалися тихим думам і піднесенням роздумам. Будучи високими поціновувачами пісень, дум і рідної музики, запорожці любили послухати своїх боянів, сліпців-кобзарів, нерідко самі складали пісні та думи й самі бралися за кобзу [9, с. 178]. З 1652 р., за сприяння Богдана Хмельницького, в Україні почали створюватися музичні школи, метою яких була підготовка кобзарів та лірників. Молоді юнаки індивідуально навчалися у козаків-кобзарів гри на музичних інструментах та співу. Вважалося, що якщо такий учень сам створив власний музичний твір, то він готовий до кобзарської діяльності.

Необхідно підкреслити, що унікальність козацької педагогіки в тому, що вона не лише давала хорошу освіту, але й виховувала у майбутніх козаків глибоку духовність, моральність, естетичний смак, мудрість, національну свідомість та синівську вірність Батьківщині. За словами відомого українського поета і публіциста Євгена Маланюка українське суспільство зуміло школами, братствами і безупинною боротьбою створити «державу в державі» – «Руську Річ Посполиту», так само, як Січ змогла створити на території чужої держави мілітарну республіку [1, с. 87]. Є. Маланюк особливо підкреслював роль фольклору, народної пісні, легенди, символіки у вихованні естетичних почуттів і глибокої духовності українського народу. Автор вважав, що розбудити національну свідомість може лише освічений, вихований та високо організований народ, який буде критично дивитися на події минулого і сучасного та чітко розмежовувати позитивне і негативне, величне і потворне. Хоч у творах «Трагічний гетьман», «В темряві федералізму» він висловлює стурбованість щодо роздробленості держави між чужоземними загарбниками і втрати тієї краси і сили, яку мала Україна княжої доби, проте він вірить, що в майбутньому Україна стане «ною Елладою», її прекрасне піднесення, лагідна вдача народу, його музичний хист, плодюча земля – колись обудиться [4, с. 138–141].

Не можна не погодитися з тим, що, перебуваючи під владою польської держави, перед Україною відкривалося «вікно» в Європу. З одного боку, частина українців, головним чином діти заможних козаків і міщан, мали змогу здобувати освіту в кращих університетах Європи, знайомитися з прогресивними філософськими поглядами та течіями (гуманізм і реформація). Повернувшись в Україну, вони ставали вчителями, поетами, просвітителами, визначними громадськими діячами, твори і діяльність яких здійснювали вплив на фор-

мування свідомості молодого покоління, на їхнє моральне, естетичне і патріотичне виховання. З іншого боку, відомі європейські майстри мистецтва та архітектури розбудовували в Україні (в основному в західній та центральній частині) міста, зводили величні храми, замки та фортеці.

Першим вищим навчальним закладом на українських землях була Острозька слов'яно-греко-латинська академія, заснована в 1576 році князем Костянтином Острозьким. Значно пізніше, у 1632 р. була створена Києво-Могилянська академія, яка сприяла виникненню колегіумів у Харкові та Чернігові. Осередком освіти XVII ст. був, звичайно, Київ; але школи були й у Чернігові, Новгород-Сіверську, Почаєві, Батурині та інших містах. Львівський університет був створений представниками ордену єзуїтів на базі єзуїтської середньої школи-колегіуму в 1661 році.

У XVIII ст. найбільший внесок у розвиток естетичної думки в Україні зробив відомий філософ і просвітител Г. Сковорода, вихованець Києво-Могилянської академії. Він вважав, що праця, вправи, відпочинок, розваги і загартування сприяють «тілесному здоров'ю» молодого покоління. Доцільно звернути увагу на такі відомі твори Г. Сковороди, як «Сад божественных песней», «Наркісс» і «Разговор пяти путников о истинном щастии в жизни», основним компонентом морально-естетичної філософії яких є людина і «сокровенна краса» природи, яку він протиставляє марності власницьких прагнень та конфліктам у людському суспільстві. В його поезії переплітаються поняття прекрасного з моральним, краси з добром, потворного з аморальним, поєднуються естетичні та етичні сторони людського буття, пов'язані з принципами самопізнання та «сродної праці», яка трактується як відповідність вищому, розумному і справедливому началу. Іншими словами – це вияв у людині «вічного», «божественного» [10, с. 9–19].

У питаннях виховання молоді він підкреслював природовідповідність. Якщо ти українець, будь ним. Якщо ти поляк, то будь поляком. Ти німець? Будь німцем. Ти француз? Будь французом. Татариним. Все добре на своєму місці і своєю мірою, все прекрасне, що чисте, природне, тобто непідробне [8, с. 128]. Естетичне виховання, засобами якого є поезія, музика, народні пісні, краса природи, образотворче мистецтво, на його думку, повинно облагороджувати людину. У своїх творах Г. Сковорода висловлював також думку про те, що «кожен повинен пізнати свій народ і в народі пізнати себе».

У 1786 р. російським урядом було проведено загальнодержавну шкільну реформу, яка передбачала відкриття народних училищ, а пізніше, в 1804 р, було прийнято два статuti: «Статут університетів», і «Статут навчальних закладів, підпорядкованих університетам». Ця реформа і ці статuti не були популярними серед українського народу, тому що в народних училищах заборонялася українська мова, народні звичаї і традиції, а до гімназій та університетів було заборонено вступати дітям кріпаків та міщан нижчих станів. Така московська політика призвела до того, що вільний, високоосвічений український народ опинився в безпросвітній неволі. По селах шкіл не було – там цього не дозволяли пани. Їм краще було, щоб народ зостався темний, бо якби він зробився освіченим, то не пустив би над собою панувати [3, с. 31–32].

Слід зауважити, що не кращими були справи і на Правобережній Україні, яка внаслідок першого поділу Польщі опинилася під владою Австро-Угорщини. За наказом Едукаційної комісії багато українських навчальних закладів закривалися, а ті, що залишалися, були відкриті, насамперед, для дітей польської шляхти, в яких виховання і навчання здійснювалося в дусі католицизму. Гімназії, що відкривалися у Львові, Дрогобичі, Стрию, Бережанах, Бучачі та інших містах, були державними і платними та відносилися до середніх навчальних закладів, встановлених за німецьким зразком. Українська молодь, інтелігенція не хотіла миритися з таким станом речей і часто виступала на боротьбу за українську мову і культуру, за українську школу. Хоча для освіти і культури це був період неволі і переслідувань усього українського з боку російського царизму, польської шляхти та австрійського цесарства, все ж його називають українським національно-культурним Відродженням. Особливу роль у цьому процесі взяли на себе література, театр та образотворче мистецтво.

Перша половина XIX ст. позначилася великими змінами в суспільно-політичному житті як східної, так і західної частини України. Зростає національна самосвідомість української інтелігенції, активно розвивається освіта і педагогіка, змінюються художньо-естетичні ідеали, появляются перші політичні організації. З появою в 1805 р. Харківського імператорського університету, створеного за сприяння генерал-губернатора Василя Каразіна, якого вважають «архітектором» українського культурного процесу, значного розвитку набула Харківська філософська школа. Створений згодом Харківський гурток літераторів згуртував кращих представників української науки і культури, одним з яких був Г. Квітка-Основ'яненко. У 1834 р. в Києві був заснований Київський університет Св. Володимира, в статuti якого вказувалося про дотримання «чистої и непорочної нравственности». Ректором університету був відомий політичний і культурний діяч, історіограф і педагог М. Максимович. Національно-культурний рух перемістився до Києва, де в 1846 р. було створено Кирило-Мефодіївське товариство. В 1850 р. у Київському університеті була вперше виділена як окремий предмет наука педагогіка, а згодом була створена кафедра педагогіки. На західноукраїнських землях центром культурно-освітнього руху був Львів, де в 1833 р. студентами львівського університету М. Шашкевичем, І. Вагилевичем та Я. Головацьким було створено першу політичну організацію «Руська трійця».

Питанням естетичного виховання особистості через призму національного виховання та формування естетичних понять і смаків надавали великого значення такі світочі української літератури, культури, мистецтва, освіти та педагогіки, як Т. Шевченко, М. Костомаров, М. Максимович, Б. Грінченко, М. Драгоманов,

Л. Ревуцький, В. Карамзін, К. Ушинський, В. Антонович, В. Науменко та ін. Особливістю розвитку української естетичної думки ХІХ ст. було поєднання естетики з моральною і соціальною стороною суспільства. Т. Шевченко у своїх творах прославляє людину з високими моральними якостями, яка любить працю, вміє цінувати мистецтво. На його думку, велике значення в питаннях всебічного розвитку особистості мали освіта і виховання. Не погоджуючись із твердженням, що у вихованні дітей особливе значення має спадковість, Т. Шевченко наголошував на тому, що дітей потрібно вчити співати, малювати, грати на музичних інструментах, декламувати вірші. Усна народна творчість (легенди, перекази), а особливо пісні були і залишаються основою української культури. Саме в піснях та думках розкривається історична правда, передається емоційний стан українського народу, багатство слова та мелодійність мови. У піснях закодована душа народу, його характер, естетичні смаки та моральні переконання.

Б. Грінченко, відомий письменник, педагог, фольклорист, мовознавець і громадський діяч, у своїх творах «Соняшний промінь», «Каторжанка», «Нелюб», «Ксеня», «Під тихими вербами» тощо описував життя та побут українського народу, закликав дбати про рідний край. Багато уваги приділяв естетичному вихованню та фізичному розвитку молодого покоління. Особливого значення надавав книгам, які, на його думку, повинні бути цікавими, яскраво оформленими і нести до людей ідеали добра, правди і гуманізму.

Художня творчість, мистецтво, краса, мораль, естетичне й етичне – це, на думку К. Ушинського, найважливіші категорії, на яких повинна базуватися система виховання молодого покоління. Метою людської діяльності повинна бути краса, а джерелом культури – народна творчість (музика, пісні, поезія, образотворче мистецтво). У статті «Рідне слово» особливого значення педагог надає мові, яка є відображенням духовної культури, історичних подій, вірувань і поглядів різних поколінь українського народу. Естетичне виховання К. Ушинський розуміє як гармонію духовного і практичного життя людини. Естетику він порівнює з моральністю, основою якої є християнська релігія.

Висновки. Отже, проаналізувавши стан розвитку освіти, культури та виховання протягом тривалого періоду українського Відродження, ми дійшли висновку, що його своєрідність і драматизм полягають у розчленованості українських земель між чужоземними загарбниками. Проте навіть за таких умов в Україні продовжувало розвиватися мистецтво та народний фольклор, засновувалися перші друкарні, організовувалися братські школи, що згодом перетворювалися на академії та університети, які давали найкращу на той час освіту та виховували українську молодь на засадах духовності, моральності, естетизму та патріотизму. Гуманізм, моральність, духовність та естетизм упродовж століть були основною складовою частиною життя і побуту українського народу, а також визначали головний напрям розвитку української освіти, педагогіки та національної системи виховання. Особливий внесок у розвиток освіти, культури та виховання зробило козацтво, яке збагатило українське суспільство високоморальною, освіченою елітою. Саме освітньо-виховний, ідейний, моральний, духовний та естетичний потенціал козацької педагогіки став фундаментом усієї української системи виховання. Бурхливі історичні події епохи українського Відродження надихнули видатних державних діячів, митців, поетів, письменників і просвітителів, геніїв українського народу створювати шедеври мистецтва, архітектури, поезії, літератури, образотворчого мистецтва, які збагатили не тільки вітчизняну, а й європейську та світову культурно-освітню та духовну скарбницю.

Використана література:

1. Білокінь С. Вояк української культури. В кн.: Маланюк Є. Книга спостережень / С. Білокінь. – Київ : Атіка, 1995. – 235 с.
2. Білоус П. В. Літературна медієвістика. Художній світ давньої української літератури / П. В. Білоус. – Житомир : ПП «Рута», 2012. – Том 2. – 428 с.
3. Грінченко Б. Як жив український народ / Б. Грінченко. – Київ : Криниця, 1917. – 45 с.
4. Куценко Л. Співець степової Еллади / Л. Куценко // Дзвін. – 1991. – № 7. – С. 138–141.
5. Маслов С. И. Кирилл Транквилион-Ставровецкий и его литературная деятельность / С. И. Маслов. – Київ : Наукова думка, 1984. – 248 с.
6. Семчишин М. Тисяча років української культури. Історичний огляд історичного процесу / М. Семчишин. – 2-е вид. – Київ : АТ «Друга рука» МП «Фенікс», 1993. – 550 с.
7. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко. – Київ : Наукова думка, 2001. – 912 с.
8. Сковорода Г. Дослідження, розвідки, матеріали : зб. наук. пр. АН України. Ін-т філос. / Г. Сковорода ; упоряд. В. Нічик, Я. Стратій. – Київ : Наукова думка, 1992. – 382 с.
9. Щербо А. Б. Теорія і методика естетичного виховання школярів : [навч.-метод. посіб.] / А. Б. Щербо. – К : ІЗМН, 1998. – 390 с.
10. Якубовська Л. Г. Історичні передумови розвитку естетичних поглядів в Україні з часів Київської Русі до українського Відродження / Л. Г. Якубовська // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. – Запоріжжя : Класичний приватний ун-т, 2016. – Вип. 50 (103). – С. 9–19.

References:

1. Bilokin S. (1995) Voiak ukrainiskoi kultury. V kn.: Malaniuk Ie. Knyha sposterezhen [Ukrainian culture warrior. In the book: Malaniuk E. The book of observations]. Kyiv : Atika. – 235 s.
2. Bilous P. V. (2012) Literaturna medievistyka. Khudozhnii svit davnoi ukrainiskoi literatury [Literary medieval studies. The artistic world of ancient Ukrainian literature]. Zhytomyr : PP "Ruta". T. 2. – 428 s.

3. Hrinchenko B. (1917) Yak zhyv ukrainskyi narod [As Ukrainian people lived]. Kyiv : Krynysia. – 45 s.
4. Kutsenko L. (1991) Spivets stepovoi Ellady [Singer of the steppe Hellas]. Dzvin. – № 7. – S. 138-141.
5. Maslov S. Y. (1984) Kyryll Trankvyllyon-Stavrovetskyi y eho lyteraturnaya deiatel'nost' [Kirill Tranquillion-Stavrovetski and his literary activity]. Kyiv : Naukova dumka. – 248 s.
6. Semchyshyn M. (1993) Tysiacha rokiv ukrainskoi kultury. Istorychnyi ohliad istorychnoho protsesu [Thousand years of Ukrainian culture. Historical review of the historical process]. Kyiv : AT "Druha ruka" MP "Feniks". – 550 s.
7. Siropolko S. (2001) Istoriia osvity v Ukraini [History of education in Ukraine]. Kyiv : Naukova dumka. – 912 s.
8. Skovoroda H. (1992) Doslidzhennia, rozvidky, materialy: zb. nauk. pr. AN Ukrainy In-t filosofii [Research, intelligence, materials: collection of scientific works of the Ukraine Sciences Academy. Institute of Philosophy]. Kyiv : Naukova dumka. – 382 s.
9. Shcherbo A. B. (1998) Teoriia i metodyka estetychnoho vykhovannia shkoliariv: navch.-metod. posib. [Theory and methods of schoolchildren aesthetic education: educational and methodical manual]. Kyiv : IZMN. – 390 s.
10. Yakubovska L. H. (2016) Istorychni peredumovy rozvytku estetychnykh pohliadiv v Ukraini z chasiv Kyivskoi Rusi do ukrainskoho Vidrodzhennia – Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh: Zb. nauk. pr. [The historical preconditions of easthetic views development in Ukraine from Kievan Rus to Ukrainian Renaissance – Pedagogy of creative person formation in higher and secondary schools]. Zaporizhzhia : Klasychnyi pryvatnyi un-t. – Vyr. 50 (103). – S. 9-19.

Якубовская Л. Г. Особенности развития образования, культуры и эстетического воспитания в эпоху украинского национального возрождения

В статье сделана попытка проанализировать развитие украинского образования, культуры и воспитания в эпоху украинского национального Возрождения, которое усложнялось оккупационной политикой соседних стран. Установлено, что еще со времен Киевской Руси основой воспитательного процесса молодого поколения была народная мудрость, духовность, христианская мораль и народное творчество. Акцентируется внимание на особой важности братских школ и их системе образования и воспитания молодого поколения. Раскрывается сущность эстетического воспитания, которая заключалась в том, чтобы научить молодое поколение чувствовать, воспринимать и оценивать красоту природы, искусства и человеческой души.

Подчеркивается значение образовательно-воспитательной системы украинского казачества, которая имела большое влияние на идейное, моральное, духовное и эстетическое формирование личности. Большое значение для развития культуры, образования и искусства имела деятельность известных украинских философов, ученых, общественных деятелей, писателей и историков. Их труды способствовали моральному, духовному и эстетическому развитию молодого поколения, поднимали патриотический дух и укрепляли веру народа в лучшее будущее.

Ключевые слова: общество, национальное возрождение, образование, культура, искусство, педагогическая мысль, эстетическое воспитание.

Yakubovska L. H. Peculiarities of the development of education, culture and aesthetic education in the Ukrainian national Renaissance epoch.

The article attempts to analyze the Ukrainian national Renaissance epoch education, culture, and upbringing development, which was complicated by the neighboring states aggressive policies. It was established that since the times of Kievan Rus, the basis of the younger generation educational process was the folk wisdom, spirituality, Christian morality and folk art. The special significance of fraternal schools education system and upbringing of youth is emphasized. The essence of aesthetic education, which was to teach the younger generation to feel, perceive and appreciate the beauty of nature, art and human soul is revealed in the article.

The importance of the Ukrainian Cossacks education and upbringing system had a great influence on the ideological, moral, spiritual and aesthetic of an individual formation. The activities of the well-known Ukrainian philosophers, scholars, public figures, writers and historians were of great importance for the development of culture, education, literature and art. Their works contributed to the moral, spiritual and aesthetic development of the younger generation, raised their patriotic spirit and strengthened the people's faith in the better future.

Key words: society, national renaissance, education, culture, art, pedagogical thought, aesthetic education.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ЗМІН КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

У статті висвітлено теоретичні та практичні аспекти проблеми формування готовності керівників закладів освіти до змін в умовах реформування вітчизняної освіти. Теоретична основа розв'язання проблеми визначається інтеграцією професійного та особистого компонентів готовності до змін у післядипломній педагогічній освіті. Спираючись на доробки сучасної психологічної науки, теорії та практики менеджменту, автор обґрунтовує зміни у змісті курсів підвищення кваліфікації керівників закладів освіти, можливості використання в післядипломній освіті технологій професійного та особистого розвитку (тренінг, гра), а також впровадження комп'ютерних засобів навчання та ІТ-технологій. У статті аргументується необхідність включення до змісту освітньо-професійних програм доробку сучасного менеджменту, розкриваються можливості використання блогу в підтримці професійних комунікацій керівників закладів освіти, наводяться приклади використання в освітньому процесі ІТ-технологій (веб-квест), комп'ютерних технологій (mind-тар), методик «дерево проблем», «проблемна сітка», «колесо компетентності» тощо.

Ключові слова: готовність до змін, інтеграція, менеджмент, управлінська компетентність, мотивація, рефлексія, індивідуальна траєкторія.

Характерною особливістю реформування освітньої галузі в Україні є децентралізація та демократизація управління, що суттєво змінює (оновлює та модернізує) сутність та функції управління закладом освіти. До найбільш важливих змін в управлінській діяльності відносяться: надання автономії закладу освіти самостійності, незалежності та відповідальності у прийнятті рішень щодо академічних (освітніх), організаційних, фінансових, кадрових та інших питань діяльності, поширення прав громадського самоврядування, зміцнення позицій державно-громадського управління, посилення вимог до прозорості та інформаційної відкритості закладу освіти, введення системи внутрішнього забезпечення якості освіти та ін. До таких змін керівник закладу освіти повинен бути готовим як професійно, так і особисто. Актуальність проблеми загострюється тим, що керівник закладу освіти повинен не тільки сам бути готовим до змін, а й сприяти формуванню такої готовності у педагогів.

Це потребує від закладів освіти, які здійснюють підвищення кваліфікації директорів та їх заступників, оновлення змісту та методів навчання, спрямування їх на мотивацію слухачів до розвитку управлінської компетентності в умовах реформування освіти.

Мета статті – висвітлити теоретичні та практичні аспекти формування готовності до змін керівників закладів освіти.

У змісті досліджень проблеми формування готовності керівників закладів освіти до змін у сучасній психолого-педагогічній літературі можна визначити два основних напрями: 1) готовність керівника до управління змінами в закладі освіти; 2) особиста готовність керівника до змін. Серед останніх, найбільш ґрунтовних праць, в яких аналізуються проблеми готовності керівника до управління змінами в організації, можна відзначити роботи Л. М. Карамушки [2] та М. В. Москальова [4]. У спільній монографії цих вчених готовність керівників до управління змінами в організації характеризується такими якостями, як рішучість, адаптаційна мобільність, відповідальність [3].

Серед праць, присвячених особистій готовності керівників закладів освіти до змін, виділяється робота Ю. В. Бреус та В. Р. Міляєвої [6], в якій феномен особистісної готовності керівника до діяльності в умовах змін розглядається як структурний компонент психологічної готовності до діяльності. Автори визначають його як сукупність професійно-важливих якостей особистості (комунікативних, емоційно-вольових, діяльнісних), які забезпечують можливість ефективно здійснювати управлінську діяльність в зазначених умовах.

В іншій роботі В. Р. Міляєвої [7] готовність керівників до діяльності в умовах змін розглядається як багатоаспектне особистісне утворення, яке містить комплекс знань, умінь, навичок, мотивів та особистісних якостей, які забезпечують ефективне управління освітньою організацією в умовах соціальних трансформацій. Також дослідницею визначено структуру та критерії готовності особистості до змін.

Серед психологічних досліджень феномену готовності до змін відзначимо роботу М. Ф. Будіянського [1], де в структурі особистості виділяються такі характеристики готовності, як винахідливість, оптимізм, толерантність до невизначеності. З інноваційністю особистості пов'язує готовність до змін А. Шиліна [9].

Для організацій, які здійснюють підвищення кваліфікації керівників закладів освіти, є дуже корисною робота колег із Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, в якій представлена навчальна програма курсів підвищення кваліфікації керівників закладів освіти, розроблена на засадах освітнього менеджменту [5].

Отже, в дослідженні проблеми формування готовності керівників закладів освіти сучасна психолого-педагогічна наука має значний доробок, але для її розв'язання в умовах реформування вітчизняної освіти потребують більш детального аналізу можливості закладів післядипломної педагогічної освіти.

Аналізуючи компетенцію (у вітчизняній традиції – компетентність) менеджера, Л. Спенсер і С. Спенсер розглядають її як модель айсберга, де знання та навички становлять його видиму частину, тоді як психофізі-

ологічні властивості та особистісні риси, мотиви та Я-концепція немов би приховані під рівнем моря і дуже важко розвиваються в процесі навчання й тренінгів [10]. Саме ця модель компетентності як айсберг, в якому найбільш важлива частина є прихованою, стала визначальною у формуванні наступних теоретичних засад формування готовності керівників закладів освіти до змін: 1) у структурі готовності до змін головним є не когнітивний компонент, а особистісний, тобто навіть у формуванні професійної готовності до змін перевага надається мотивації, рефлексії, особистим якостям фахівця, а отже, в післядипломній освіті професійний та особистий компоненти готовності керівників закладів до змін не повинні розділятися; 2) внаслідок цього зміст та технології освітнього процесу інтегруються навколо загального поняття «готовність до змін»; 3) використання певних психолого-педагогічних механізмів в освітньому процесі повинно сприяти не тільки позитивному сприйняттю змін, але й ціннісному ставленню до них як до фактору розвитку (суспільства, освіти, особистості), а також виникненню бажання змінюватися особисто.

Освітньо-професійні програми курсів підвищення кваліфікації керівників закладів освіти в Запорізькому обласному інституті післядипломної освіти, як і в аналогічному закладі в м. Полтава [5], побудовані на основі сучасного менеджменту. Слухачам запропоновано такі теми, як «Проектний менеджмент», «Тайм-менеджмент», «Менеджмент організації», «Управління закладом освіти: інноваційний менеджмент», «Фінансовий менеджмент в освіті», «Маркетингова діяльність в освіті» тощо. Цей вибір (попри традиційну теорію управління) зумовлений тим, що менеджмент виступає як система ринкового управління [8] в умовах невизначеності та нестабільності (а саме в таких умовах й працюють керівники сучасних закладів освіти). Отже, менеджмент, який до того ж зосереджений на роботі з людьми, містить актуальний для сьогодення інструментарій управління.

Такий інструментарій надає спецкурс «Проектний менеджмент», а також тренінг за цією ж темою. Робота над проектом починається з окреслення проблеми, яка визначає, в якій структурі, ланці або в якому процесі потрібні зміни. Найбільші труднощі у керівників закладів освіти викликали постановка проблеми, визначення мети і завдання проекту. Незвично сприймалася логіка проекту: спочатку визначається проблема, а не мета, яка спрямовується на її усунення. У зв'язку з цим було виділено більше часу на роботу над цільовим блоком проекту, використано методику «дерево проблем», за якою слухачі визначали наслідки проблеми (крона дерева), саму проблему (стовбур) та її причини (коріння). Безумовно, ця методика сприяла усвідомленню керівниками закладів освіти сутності проблеми як суперечності, джерела змін та розвитку. На тренінгу «Проектний менеджмент» подолання негативного ставлення до ситуації невизначеності здійснювалося у процесі роботи над типами ризиків проекту та визначення стратегії реагування на них.

В умовах реформ в суспільстві та освіті швидко реагувати на зміни допоможуть креативні методи прийняття управлінських рішень. Семінар «Креативний менеджмент: напрями і способи розв'язання проблем в умовах Нової української школи» мав великий попит в області, що говорить про потребу керівників закладів освіти в опануванні методів креативного менеджменту. У підготовці до семінару було використано веб-квест «Креативний менеджер», за допомогою якого можна було зареєструватися на семінар. Семінар розпочався з нетворкінга, проходив в інтерактивній формі: в малих групах за допомогою метода 6-5-6 відбувалося розв'язання проблем Нової української школи. Серед таких проблем відзначимо: впровадження педагогіки партнерства; підготовка вчителя-фасілітатора, модератора, коуча; ситуації зниження статусу закладу освіти в умовах створення освітнього округу та інше. Слід відзначити, що більшість запропонованих групами рішень не відзначалася особливою новизною, тобто існує не тільки потреба, але й необхідність впровадження креативного менеджменту в освітній процес підвищення кваліфікації керівників закладів освіти.

Під час вивчення теми «Управління закладом освіти: інноваційний менеджмент» увага зосереджується на так званому «людському факторі», адже успіх будь-яких інновацій залежить від Людини. Слухачі знайомляться з характером (відкритий або прихований) та типами ставлення до інновацій (прихильник, супротивник), аналізують причини супротиву інноваціям. Для рефлексії власного досвіду слухачі виконують вправу «проблемна сітка», заповнюючи матрицю з трьох стовпчиків: проблеми в моїй діяльності; мої дії (або відсутність дій), які призвели до цих проблем; крилатий вислів до кожної дії. Наприклад: 1. Проблема: перевантаження (не вистачає часу). 3. Дії: не делекую повноваження. 3. Крилатий вислів «Хочеш зробити добре, зроби сам». В інших випадках використовувалися наступні крилаті вислови: «Під лежачий камінь вода не тече» (не діяв, замовчував проблему); «Чув дзвін, та не знаю, де він» (недостатнє інформування колективу); «Слово – добре, а мовчання – золото» (не висловив власної думки) та інші. Аналізуючи крилаті вислови, слухачі доходять висновку, що в основі проблем знаходяться наші цінності. Отже, щоб людина змінилася, потрібно змінити її цінності та переконання. Цей висновок візуалізується також у «дереві проблем»: крона – проблема; стовбур – дії, які призвели до цієї проблеми; коріння – причини проблеми (крилатий вислів). Характерною особливістю цього етапу заняття є орієнтація більшості керівників на пошук проблем ззовні, намагання серед інших знайти винних у виникненні проблеми.

Метою заняття «Зміст та структура управлінської компетентності фахівця в умовах реформування освіти» є мотивація керівників закладів освіти до постійного розвитку та саморозвитку управлінської компетентності. На занятті використовується Інтелект-карта, яка презентує візуально укомплектований та систематизований матеріал за темою, блок-схема подає найбільш суттєві поняття теми наочно в асоціативних порівняннях та зразках. Слухачі працюють в міні-групах.

Заняття починається з перегляду мотиваційного ролика «Do you know?», який порушує проблему зростання масиву інформації та неактуальності використання когнітивного підходу в освіті та професійній діяльності. У міні-групах здійснюється аналіз матриць з різними підходами до визначення компетентності, на основі чого слухачі формують власне розуміння сутності управлінської компетентності керівника сучасного закладу освіти.

Далі кожна міні-група розробляє модель управлінської компетентності керівника закладу освіти в умовах реформування освіти. У мотиваційному компоненті виділяється така складова частина, як готовність до змін, у когнітивно-операційному – знання сучасної нормативної бази, вміння розробляти стратегію розвитку закладу освіти, використовувати інструментарій проектного менеджменту. Досить проблемно виглядає в розумінні слухачів рефлексивний компонент у тих випадках, коли визначається, що більш ефективним є зовнішнє оцінювання роботи керівника закладу освіти. Отже, вже в іншій ситуації (перша була під час складання «проблемної сітки») деякі керівники демонструють зовнішній локус контролю, низький рівень рефлексії власної діяльності.

На наступному етапі пропонується методика самодіагностики «Колесо», використовуючи розроблену в групі модель управлінської компетентності, кожен слухач визначає ступінь розвитку складників власної компетентності, відкладаючи на малюнку кола значення кожного складника за 10-ти бальною шкалою. У «колесі» виділяються чотири сектори: мотивація (до якої слухачі включають готовність до змін); знання; уміння; рефлексія. Звичайно, колесо у всіх є нерівним: воно відхиляється в той бік, в якому визначено нижчий рівень розвитку складників управлінської компетентності. Наприкінці заняття керівники закладів освіти осмислюють результати самодіагностики, визначають індивідуальну траєкторію розвитку управлінської компетентності, візуалізують її та розміщують на фліп-чарті.

Для здійснення постійних професійних комунікацій використовується блог «Успішний менеджер освіти» (<https://yastrebova49.blogspot.com/>). Головними сторінками блогу є «Путівник» (матеріали на допомогу впровадження освітньої реформи); «Портрет успішного менеджера» (нариси про найбільш успішних менеджерів, в тому числі й сучасних керівників закладів освіти); «Рецепти успіху» (останній матеріал – «Командний менеджмент»). Для самоосвітньої діяльності керівників закладів освіти запропоновано такі матеріали, як: «Ризик-менеджмент», «Замський клуб, команда чи казарма?», «Обережно, демотивація!», тести для самодіагностики (М. Белбіна на визначення ролі в команді, «Вікно Джохарі») та інше. Саме на блозі було розміщено веб-квест, на якому зареєстровано 2709 переглядів, 179 сесій.

Висновки. Інтеграція професійного та особистого компонентів готовності до змін у післядипломній педагогічній освіті зумовлює використання змісту та технологій навчання, які сприяють професійному та особистому розвитку керівників закладів освіти: інструментарій сучасного менеджменту, проектна діяльність, тренінгові технології, гра, «вирощування» «дерева проблем», креативні методи прийняття рішення та багато інших. Вони не тільки розвивають когнітивно-діяльнісний компонент управлінської компетентності, але й звертаються до тієї самої підводної частини айсбергу – особистого потенціалу.

Використана література:

1. Будянський М. Ф. Готовність до змін як ресурс подолання психологічної кризи / М. Ф. Будянський // Наука і освіта. – 2016. – № 11. – С. 43–47.
2. Карамушка Л. М. Психологічні проблеми управління змінами в організації : аналіз основних підходів у західній психології / Л. М. Карамушка, О. А. Філь // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць ; за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2006. – Вип. 17. – С. 3–11.
3. Карамушка Л. М. Психологічні умови підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації : [монографія] / Л. М. Карамушка, М. В. Москальов. – Київ : «Просвіта», 2011. – 200 с.
4. Москальов М. В. Психологічні особливості підготовки майбутніх менеджерів до діяльності в організації в період стратегічних змін / М. В. Москальов // Наукові записки. – Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; голов. ред. С. Д. Максименко, 2006. – Вип. 29. – С. 483–495.
5. Освітній менеджмент: розвиток компетентності керівника школи в умовах змін / [С. В. Королюк, Р. Л. Гавриш, Т. В. Водолазська та ін.] // Постметодика. – 2012. – № 3. – С. 27–35.
6. Міляєва В. Р. Особистісна готовність керівника закладу середньої освіти до діяльності в умовах освітніх трансформацій в Україні / В. Р. Міляєва, Ю. В. Бреус // International Scientific Journal of Universities and Leadership. – 2016. – № 3. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/16373>
7. Міляєва В. Р. Готовність лідерів шкіл до реалізації змін в умовах трансформації освіти / В. Р. Міляєва [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ihed.org.ua/images/biblioteka/Liderstvo/Valeriya_Milyaeva_conf_Elite-III_05.2017.pdf
8. Федоренко В. Г. Менеджмент : [підручник] / В. Г. Федоренко. – 2-ге вид., переробл. і доповн. – Київ : Алерта, 2014. – 344 с.
9. Шиліна А. А. Готовність до змін як чинник інноваційності студентів-психологів / А. А. Шиліна, А. О. Низовець // Право і Безпека. – 2016. – № 4. – С. 173–177 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pib_2016_4_35.
10. Spencer L. M. Competence at work: models for superior performance / L. M. Spencer, S. M. Spencer. – New York : John Wiley, Thagard. P. – 1993.

References:

1. Budiya's'kyu M. F. Hotovnist' do zmin yak resurs podolannya psykholohichnoyi kryzy / M. F. Budiya's'kyu // Nauka i osvita. – 2016. – № 11. – S. 43–47.
2. Karamushka L. M. Psykholohichni problemy upravlinnya zminamy v orhanizatsiyi: analiz osnovnykh pidkhdov u zakhidniy psykholohiyi / L. M. Karamushka, O. A. Fil' // Aktual'ni problemy psykholohiyi : [zb. nauk. prats' / za red. S. D. Maksymenka, L. M. Karamushky]; In-t psykholohiyi im. H. S. Kostyuka APN Ukrayiny. – K., 2006. – Vyp. 17. – S. 3–11
3. Karamushka L. M., Moskal'ov M. V. Psykholohichni umovy pidhotovky maybutnikh menezheriv do upravlinnya zminamy v orhanizatsiyi : Monohrafiya / L. M. Karamushka, M. V. Moskal'ov. – K. : «Prosvisa», 2011. – 200.
4. Moskal'ov M. V. Psykholohichni osoblyvosti pidhotovky maybutnikh menezheriv do diyal'nosti v orhanizatsiyi v period stratehichnykh zmin / M. V. Moskal'ov // Naukovi zapysky / In-t psykholohiyi im. H. S. Kostyuka APN Ukrayiny / holov. red. S. D. Maksymenko, 2006. – Vyp. 29. – S. 483–495.
5. Osvitniy menezhment: rozvytok kompetentnosti kerivnyka shkoly v umovakh zmin / [S. V. Korolyuk, R. L. Havrysh, T. V. Vodolaz's'ka ta in.] // Postmetodyka. – 2012. – № 3. – S. 27–35.
6. Osobystisna hotovnist' kerivnyka zakladu serednoyi osvity do diyal'nosti v umovakh osvitnikh transformatsiy v Ukrayini / V. R. Milyayeva, YU. V. Breus // International Scientific Journal of Universities and Leadership. – 2016. – № 3 [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/16373>.
7. Milyayeva V.R. Hotovnist' lideriv shkil do realizatsiyi zmin v umovakh transformatsiyi osvity / V. R. Milyayeva // [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu : http://www.iied.org.ua/images/biblioteka/Liderstvo/Valeriya_Milyaeva_conf_Elite-III_05.2017.pdf.
8. Fedorenko V. H. Menezhment: pidruchnyk / Fedorenko V. H. – 2-he vyd., pererobl. i dopovn. – K. : Alerta, 2014. – 344 s.
9. Shylina A. A. Hotovnist' do zmin yak chynnyk innovatsiynosti studentiv-psykholohiv / A. A. Shylina, A. O. Nyzovets' // Pravo i Bezpeka. – 2016. – № 4. – S. 173–177. [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pib_2016_4_35.
10. Spencer L. M. Competence at work: models for superior performance / L. M. Spencer, S. M. Spencer. – New York : John Wiley. Thagard. P. – 1993.

Ястребова В. Я. Формирование готовности к изменениям руководителей учреждений образования

В статье освещены теоретические и практические аспекты проблемы формирования готовности руководителей учебных заведений к изменениям в условиях реформирования отечественного образования. Теоретическая основа решения проблемы определяется интеграцией профессионального и личностного компонентов готовности к изменениям в последипломном педагогическом образовании. Опираясь на наработки современной психологической науки, теории и практики менеджмента, автор обосновывает изменения в содержании курсов повышения квалификации руководителей учебных заведений, возможности использования в последипломном образовании технологий профессионального и личностного развития (тренинг, игра), а также внедрение компьютерных средств обучения и IT-технологий. В статье аргументируется необходимость включения в содержание образовательно-профессиональных программ наработок современного менеджмента, раскрываются возможности использования блога в поддержке профессиональных коммуникаций руководителей учебных заведений, приводятся примеры использования IT-технологий (веб-квест), компьютерных технологий (mind-map), использование в образовательном процессе методик «дерево проблем», «проблемная сетка», «колесо компетентности» и тому подобное.

Ключевые слова: *готовность к изменениям, интеграция, менеджмент, управленческая компетентность, мотивация, рефлексия, индивидуальная траектория.*

Yastrebova V. Ya. The formation of readiness for changes of leaders educational establishments

The theoretical and practical aspects of the formation of the readiness of the leaders of educational establishments for changes in the conditions of the reform of the native education have been illuminated in the article. The theoretical basis of the solving of the problem is determined by the integration of professional and personal components of readiness for changes in postgraduate pedagogical education. Based on the revisions of modern psychological science, theory and practice of management, the author justifies the changes in the content of courses for improving the qualifications of the leaders of educational establishments, the possibility of using postgraduate education in technology of professional and personal development (training, game), as well as the introduction of computer training and IT - technologies. The article argues the need to include in the content of educational and professional programs the revisions of modern management, reveal the possibility of using the blog in support of professional communications of leaders of educational establishments, examples of the use of IT - technologies (web quest), computer technologies (mind-map), the using in educational process of techniques «the tree of problems», «problem grid», «wheel of competence» etc.

Key words: *readiness for changes, integration, management, managerial competence, motivation, reflection, an individual trajectory.*

НАШІ АВТОРИ

- АВДЄЄВА
ОЛЬГА ЮРІЇВНА
аспірант кафедри педагогіки, асистент кафедри хімії
Житомирського державного університету імені Івана Франка
- АНДРЕЄВ
АНДРІЙ МИКОЛАЙОВИЧ
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики та методики її
викладання Запорізького національного університету
- БАРИШОК
ТЕТЯНА ВІТАЛІЇВНА
кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент кафедри
фізичної реабілітації Хортицької національної академії
- БАЦУРОВСЬКА
ІЛОНА ВІКТОРІВНА
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри електроенергетики,
електротехніки та електромеханіки Миколаївського національного
аграрного університету
- БЛУДОВА
ЮЛІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА
викладач кафедри педагогіки, психології та менеджменту
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської
обласної ради
- БОБРИШЕВА
НАТАЛЯ МИКОЛАЇВНА
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови в суд-
новодінні Херсонської державної морської академії
- БОГДАН
ЗОЯ ПЕТРІВНА
викладач кафедри музичних дисциплін
Луцького педагогічного коледжу
- БОГОМОЛОВА
МАРИНА ЮРІЇВНА
кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки, психоло-
гії й освітнього менеджменту імені професора Євгена Петухова
Херсонського державного університету
- БОРБОТ
ЛЮДМИЛА СЕРГІЇВНА
магістрант кафедри природничо-математичних дисциплін та інфор-
матики у початковій освіті Донбаського державного педагогічного
університету
- БОРОВИЦЬКА
ОЛЕНА МИКОЛАЇВНА
провідний концертмейстер кафедри музичного мистецтва
Відокремленого підрозділу «Миколаївська філія Київського націо-
нального університету культури і мистецтв»
- БУТЕНКО
ВІТА ГРИГОРІВНА
викладач кафедри дошкільної і початкової освіти
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Мака-
ренка
- ГЕВКО
ІГОР ВАСИЛЬОВИЧ
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри
комп'ютерних технологій Тернопільського національного педагогіч-
ного університету імені Володимира Гнатюка
- ГИРИЛОВСЬКА
ІРИНА ВІКТОРІВНА
кандидат педагогічних наук, докторант
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України
- ГНАТОВСЬКА
КАТЕРИНА СЕРГІЇВНА
аспірант кафедри теорії і методики викладання філологічних дис-
циплін у початковій школі Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди
- ГОГОЛЬ
ІРИНА ОЛЕКСАНДРІВНА
викладач кафедри права та сучасних європейських мов
Харківського торговельно-економічного інституту Київського націо-
нального торговельно-економічного університету
- ДАНЧЕНКО
ІРИНА ОЛЕКСІЇВНА
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри ЮНЕСКО «Філософія
людського спілкування» та соціально-гуманітарних дисциплін
Харківського національного технічного університету сільського гос-
подарства імені Петра Василенка
- ЖОРНЯК
БОГДАНА ЄВГЕНІЇВНА
кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри музичних дисциплін
Луцького педагогічного коледжу
- ЗЕЛЕНСЬКА
ОЛЕНА ПІМЕНІВНА
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних
мов і культури фахового мовлення
Львівського державного університету внутрішніх справ
- ІСАЄВА
ОКСАНА СТЕПАНІВНА
доктор педагогічних наук, кандидат філологічних наук, доцент кафе-
дри іноземних мов Національного університету «Львівська політех-
ніка»

КАГАНЦОВА ТЕТЯНА МИКОЛАЇВНА	аспірант кафедри фізико-математичної освіти та інформатики Глухівського Національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
КИРИЛЮК АННА ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
КИР'ЯН ТЕТЯНА ІВАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, голова циклової комісії української мови Черкаської медичної академії
КЛОЧКО ОКСАНА МИКОЛАЇВНА	викладач кафедри професійної освіти та менеджменту Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
КЛЮЄВА СВІТЛАНА ВІКТОРІВНА	провідний концертмейстер кафедри музичного мистецтва Відокремленого підрозділу «Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтв»
КОБРИН НАДІЯ ЗІНОВІЇВНА	аспірант кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка»
КОЗАК ХРИСТИНА ІГОРІВНА	викладач циклової комісії основ медсестринства Чортківського державного медичного коледжу
КОНЮХОВ СЕРГІЙ ЛЕОНІДОВИЧ	старший викладач кафедри інформатики і кібернетики Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
КОРЕНЕВА ІННА МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
КРАВЧИНСЬКА ТЕТЯНА СЕРГІЇВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри філософії і освіти дорослих Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України
ЛАВРИНЕЦЬ АНАСТАСІЯ ПАВЛІВНА	аспірант ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України
ЛАШУК НАТАЛІЯ МИКОЛАЇВНА	аспірант кафедри мов і методики їх викладання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
ЛОБАЧ НАТАЛІЯ ВЯЧЕСЛАВІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри медичної інформатики, медичної і біологічної фізики ВДНЗ України «Українська медична стоматологічна академія»
ЛОТФІ ГАРУДІ ГАЛИНА СТЕПАНІВНА	викладач кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка»
МАЙНАЄВ ФАРІДУН ЯКУБДЖОНОВИЧ	аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
МАРЦЕНЮК НАТАЛІЯ АНАТОЛІЇВНА	асистент кафедри української та іноземної мови Вінницького національного аграрного університету
ОЛЕНЕЦЬ СВІТЛАНА ЮРІЇВНА	викладач кафедри медичної інформатики, медичної та біологічної фізики ВДНЗ України «Українська медична стоматологічна академія»
ПАСТИРСЬКА ІРИНА ЯРОСЛАВІВНА	доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка»
ПЕНЬКОВА ДАР'Я ПЕТРІВНА	магістрант кафедри фізичної реабілітації Хортицька національна академія
ПОДЧЕРНЯЄВА НАТАЛІЯ ДМИТРІВНА	аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
ПОЛЯНИЧКО АНЖЕЛА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

РЕБУХА ЛІЛІЯ ЗІНОВІВНА	кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету
РОЗЛУЦЬКА ГАЛИНА МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
РОКОСОВИК НАТАЛІЯ ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології та перекладу Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»
РОМАНЮК АЛІНА АФНАСІЇВНА	аспірант кафедри педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи, Рівненського державного гуманітарного університету
САРІЄНКО ВЛАДИСЛАВ КОСТЯНТИНОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін та інформатики у початковій освіті Донбаського державного педагогічного університету
САРКІСОВА ОКСАНА ЮРІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»
СІЛКОВА ОЛЕНА ВІКТОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри медичної інформатики, медичної і біологічної фізики ВДНЗ України «Українська медична стоматологічна академія»
СМІРНОВ СЕРГІЙ ВАЛЕНТИНОВИЧ	заслужений тренер України, аспірант кафедри загальної педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
СОКОЛЕНКО ІЛІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики та економіки Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
СУВорова ЯНА ВІКТОРІВНА	старший викладач кафедри спортивної медицини, біохімії та анатомії Харківської державної академії фізичної культури
ТАРАДЮК ДАР'Я ОЛЕКСАНДРІВНА	викладач Луцького педагогічного коледжу, аспірант Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
ТИМЧИК МАРИНА ПАВЛІВНА	аспірант кафедри педагогіки ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
ТКАЧУК СВІТЛАНА МИХАЙЛІВНА	викладач кафедри музичних дисциплін Луцького педагогічного коледжу
ТКАЧЕНКО ЮЛІЯ АНАТОЛІЇВНА	аспірант кафедри фізики та методики навчання фізики Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
ТОМАШІВСЬКА МАР'ЯНА МИРОСЛАВІВНА	аспірант Кременецької гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка
УДОТ ВІКТОРІЯ ФЕДОРІВНА	аспірант Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
ФЕЩУК АЛЛА МИХАЙЛІВНА	викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
ХИТЬ РУСЛАНА ГРИГОРІВНА	аспірант другого року навчання Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ЧЕРВОНЕНКО КАТЕРИНА СЕРГІЇВНА	викладач кафедри соціальної роботи КВНЗ «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради
ЧЕРКАШИНА ТЕТЯНА ВІКТОРІВНА	доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради»
ШЕВЧЕНКО ЮЛІЯ МИХАЙЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

ШУКАТКА ОКСАНА ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання та спорту Львівського національного університету імені Івана Франка
ЭЙНАЛОВА АЙТЕН	дисертант Бакинського інженерного університету (м. Баку, Республіка Азербайджан)
ЯКУБОВСЬКА ЛЮБОМИРА ГРИГОРІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов Львівського торговельно- економічного університету
ЯСТРЕБОВА ВАЛЕНТИНА ЯКІВНА	кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри менедж- менту освіти та психології Запорізького обласного інституту після- дипломної педагогічної освіти

OUR AUTHORS

- ANDREEV
ANDRIJ MIKOLAJOVICH Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Physics and Methods of Teaching, Zaporizhzhya National University andreevandrijn@gmail.com
- AVDYEYEVA
OLGA YURIVNA Postgraduate Student at the Department of Pedagogy, Assistant Lecturer at the Department of Chemistry, Zhytomyr State University named after Ivan Franko olia_kl@i.ua
- BARYSHOK
TETIANA VITALIIVNA Candidate of Sciences in Physical Culture and Sport, Associate Professor at the Department of Physical Rehabilitation, Khortyka National Academy krapatv@gmail.com
- BATSUROVSKA
ILONA VIKTORIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Electric Power Engineering, Electrical Engineering and Electromechanics, Mykolayiv National Agrarian University bacurovska82@hotmail.com
- BLUDOVA
YULIIA OLEKSANDRIVNA Lecturer at the Department of Pedagogy, Psychology and Management, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council julia_bludova@rambler.ru
- BOBRY SHEVA
NATALIYA MUKOLAIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of English in Navigation, Kherson State Maritime Academy natalyluchka@i.ua
- BOGOMOLOVA
MARINA YURIEVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Doctoral Candidate at the Department of Pedagogy, Psychology and Educational Management named after Professor Yevhen Pietukhov, Kherson state University bogomolova-77777@ukr.net
- BOHDAN
ZOYA PETRIVNA Lecturer at the Department of Musical Disciplines, Lutsk pedagogical college
- BORBOT
LIUDMYLA SERGIIVNA Master's Degree Student at the Department of Natural and Mathematical Disciplines and Computer Study at Primary Education, Donbas State Pedagogical University vsar@ukr.net
- BOROVITSKAYA
OLENA NIKOLAEVNA Leading Concertmaster at the Department of Music Art of the Separated Subdivision, Mykolaiv Branch of the Kyiv National University of Culture and Arts
- BUTENKO
VITA HRYHORIVNA Lecturer at the Department of Preschool and Primary Education, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko zbpk1974@gmail.com
- CHERKASHYNA
TATYANA VIKTOROVNA Doctor of Pedagogy, Professor at the Department of Pedagogy and Educational Management, Municipal Educational Establishment «Cherkasy In-Service Teacher Training Institute of Cherkasy Region Council» tcherkashina@ukr.net
- CHERVONENKO KATERYNA
SERHYIVNA Lecturer at the Department of Social Work, Municipal Institution of Higher Education «Khortytska National Educational Rehabilitation Academy» of Zaporizhzhia Regional Council kschervonenko@ukr.net
- DANCHENKO
IRINA OLEKSIIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the UNESCO Chair «Philosophy of Human Communication» and Social and Humanitarian Disciplines, Kharkiv Peter Vasilenko National Technical University of Agriculture irinadanchenko@gmail.com
- EYNALOVA
AYTEN PhD Student, Baku University Engineer (Baku, Republic of Azerbaijan)
- FESHCHUK
ALLA MYKHAILIVNA Lecturer at the Department of English for Engineering № 2, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" fam2012@ukr.net

GOGOL IRYNA OLEKSANDRIVNA	Teacher at the Department of Law and Modern European Languages, Kharkov Trade and Economics Institute of Kyiv National University of Trade and Economics irinamass911@gmail.com
HEVKO IHOR VASYLOVYCH	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Computer Technologies, Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University
HNATOVSKA KATERINA SERGIIVNA	Graduate Student at the Department of Theory and Methodology of Teaching Philological Subjects in the Primary School, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University ekaterina.gnatovskaya@gmail.com
HYRYLOVSKA IRYNA VIKTOROVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Doctoral Student, Institute of Vocational Education and Training of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine kamira@meta.ua
ISAYEVA OKSANA STEPANIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Philology Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Lviv Polytechnic University oksana.lviv567@gmail.com
KAHANTSOVA TETIANA MYKOLAIVNA	Postgraduate Student at the Department of Physics and Mathematics Education and Computer Science, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University tnkag@i.ua
KHYT RUSLANA GRIGORYEVNA	Postgraduate Student at the General Pedagogy and Pre-school Education Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University hrys1987@gmail.com
KLOCHKO OKSANA MYKOLAIVNA	Lecturer at the Department of Professional Education and Management, Sumy regional postgraduate teacher training institute Klochko81@ukr.net
KLYUEV SVETLANA VIKTOROVNA	Leading Concertmaster of the Department of Music Art of the Separated Subdivision, Mykolaiv Branch of the Kyiv National University of Culture and Arts s.klyuyeva@ukr.net
KOBRYN NADIIA ZINOVIIVNA	Postgraduate Student at the Department of Foreign Languages, Lviv Polytechnic National University nadiiak83@gmail.com
KONIUKHOV SERHII LEONIDOVYCH	Senior Lecturer at the Department of Informatics and Cybernetics, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University konukhov@mdpu.org.ua
KORENEVA INNA MYKOLAIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Doctoral Student at the Department of Theory and Methods of Teaching Natural Sciences, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University i.koreneva74@gmail.com
KOZAK KHRYSTYNA IHORIVNA	Lecturer at the Cycle Commission of Nursing Basics, Chortkiv State Medical College kozak1209@ukr.net
KRAVCHINSKA TETIANA SERHIJVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Teacher, State Higher Educational Institution, University of Educational Management, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine tatyana.krav@ukr.net
KYRYAN TETIANA IVANIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Ukrainian language, Chercasy Medical Academy tatyankiryan@ukr.net
KYRYLIUK ANNA VASYLIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Social Work and Management of Sociocultural Activity, Anton Makarenko Sumy State Pedagogic University ann_kv@ukr.net
LASHUK NATALIYA MYKOLAIVNA	Postgraduate Student of the Department of Languages and Their Teaching Methods, T. H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium" lashuknata@gmail.com
LAVRYNETS ANASTASIIA PAVLIVNA	Postgraduate Student, State University of Educational Sciences of the University of Management Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

LOBACH NATALIYA VYACHESLAVIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Medical Informatics, Medical and Biological Physics, HSEE of Ukraine "Ukrainian Medical Stomatological Academy" lobach_n@bigmir.net
LOTFI GHAHRODI HALYNA STEPANIVNA	Lecturer at the Foreign Languages Department, National University "Lviv Polytechnic"
MAINAIEV FARIDUN YAKUBDZHONOVYCH	Graduate Student at the General Pedagogics and Pedagogy Department, H. S. Skovoroda Kharkiv National University farid.mainaiev@gmail.com
MARTSENIUK NATALIYA ANATOLIIVNA	Assistant Lecturer at the Department of Ukrainian and Foreign Languages, Vinnytsia National Agrarian University
OLENETS SVITLANA YURIYIVNA	Lecturer at the Department of Medical Informatics, Medical and Biological Physics, HSEE of Ukraine "Ukrainian Medical Stomatological Academy" Aira20aira@gmail.com
PASTYRSKA IRYNA YAROSLAVIVNA	Ph.D., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Lviv Polytechnic National University Iryna.pastyrska@gmail.com
PEN'KOVA DARYA PETRIVNA	Magister in Department of Physical Rehabilitation
PODCHERNIAIEVA NATALIYA DMYTRIVNA	Postgraduate Student of the Department of General Pedagogics and Pedagogics of Higher School, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University azalija3003@gmail.com
POLIANYCHKO ANZHELA OLEKSANDRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social Work and Management of Sociocultural Activity, Anton Makarenko Sumy State Pedagogic University polianychko@yandex.ua
REBUKHA LILIYA ZINOVIIYIVNA	Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Psychology and Social Work, Ternopil National Economic University L_Rebukha@ukr.net
ROKOSOVYK NATALIYA VASYLIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Philology and Translation, Open International University of Human Development "Ukraine" rokosovyk.nataliya@gmail.com
ROMANIUK ALINA AFANASIIIVNA	Postgraduate Student at the Department of Pedagogy, Educational Management and Social Work, Rivne State Humanitarian University alina_rivne15@ukr.net
ROZLUTSKA GALINA MYKOLAYIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Pedagogy of the Higher School, SHEE «Uzhgorod National University» grozlutska@ukr.net
SARIENKO VLADYSLAV KOSTYANTINOVICH	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Natural and Mathematical Disciplines and Computer Study at Primary Education, Donbas State Pedagogical University. sarienko@ukr.net
SARKISOVA OKSANA YURIEVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of pedagogy and psychology, Vadym Hetman Kyiv National Economic University Sarkisova0@ukr.net
SHEVCHENKO YULIYA MYKHAILIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Social Pedagogy and Pre-school Education, Melitopol Bogdan Khmelnytsky State Pedagogical University shevchenko_yuliia@mdp.org.ua
SHUKATKA OKSANA VASYLYVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Physical Education and Sports, Ivan Franko National University of Lviv shukatka1973@ukr.net

SILKOVA OLENA VIKTORIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Medical Informatics, Medical and Biological Physics, HSEE of Ukraine "Ukrainian Medical Stomatological Academy" silkova@rambler.ru
SMIRNOV SERGIO VALENTYNOVYCH	Honored Coach of Ukraine, Graduate Student of the Faculty of Education, Eastern National University named after Lesya Ukrainka Dr.Servalio@meta.ua
SOKOLENKO LILIYA ALEKSANDROVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Mathematics and Economics, National University "Chernihiv Collegium" named after T. G. Shevchenko liliysokol9@gmail.com
SUVOROVA IANA VICTORIVNA	Senior Lecturer at the Department of Sport Medicine, Biochemistry and Anatomy, Kharkiv State Academy of Physical Culture ya.suvorova@ukr.net
TARADIUK DARIA ALEXANDROVNA	Lecturer of Lutsk Pedagogical College Postgraduate Student, Eastern European National Lesia Ukrainka University dasha-sinaya@ukr.net
TKACHENKO YULIYA ANATOLIIVNA	Postgraduate Student at the Department of Physics and Mathematics, Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko julia.tkachenko.0301@gmail.com
TKACHUK SVITLANA MYKHAIIVNA	Lecturer at Department of Musical Disciplines of the Lutsk Pedagogical College svitlanka56@gmail.com
TOMASHIVSKA MARYANA MUROSLAVIVNA	Postgraduate Student of the Kremenets Humanitarian and Pedagogical Academy named after Tarasa Shevchenko 7845@ukr.net
TYMCHYK MARYNA PAVLIVNA	PhD Student of the Department of Pedagogics, State Higher Establishment «Uzhhorod National University» Marinellas555@gmail.com
UDOT VIKTORIIA FEDORIVNA	Postgraduate Student, Lesya Ukrainka Eastern European National University viktoriya.onyshchuk@gmail.com
YAKUBOVSKA LYUBOMYRA HRYHORIVNA	Senior Teacher of Foreign Languages Department, Lviv Trade and Economics University lyubomuraya@gmail.com
YASTREBOVA VALENTINA YAKIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Management of Education and Psychology, Zaporizhzhya Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education prorektornmr@gmail.com
ZELENSKA OLENA PIMENIVNA	Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Foreign Languages and Culture of Professional Speech, Lviv State University of Internal Affairs opzelenska@rambler
ZHORNIAK BOGDANA YEVGENIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Musical Disciplines, Lutsk Pedagogical College bogdana.zhorniak@gmail.com

ЗМІСТ

<i>Авдєєва О. Ю.</i> ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ГНОСТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ.....	5
<i>Андрєєв А. М.</i> РЕЗУЛЬТАТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ.....	9
<i>Batsurovska I. V.</i> PEDAGOGICAL ASPECTS OF IMPLEMENTATION OF MASSIVE OPEN DISTANCE COURSES IN UKRAINE.....	15
<i>Блудова Ю. О.</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ РЕГІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОЇ СПАДЩИНИ.....	19
<i>Бобрішева Н. М.</i> СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ У ВИЩИХ МОРСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ.....	24
<i>Богдан З. П., Ткачук С. М.</i> МУЗИЧНІ ТРАДИЦІЇ ДИТЯЧОГО ФОЛЬКЛОРУ В ТВОРЧОСТІ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ.....	27
<i>Богомолова М. Ю.</i> ДИТЯЧИЙ КОЛЕКТИВ ЯК ОСНОВНА ФОРМА СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ В 20-Х РОКАХ ХХ СТ. ЗА О. ЗАЛУЖНИМ (1886–1941).....	31
<i>Боровицька О. М., Ключєва С. В.</i> МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАВИКІВ РОБОТИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА-ПІАНІСТА.....	36
<i>Бутенко В. Г.</i> СУЧАСНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	39
<i>Гевко І. В.</i> ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	46
<i>Гиріловська І. В.</i> КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ДІЄВОСТІ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИПУСКНИКІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	50
<i>Гнатівська К. С.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	53
<i>Гоголь І. О.</i> ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ «КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ФАХІВЦЯ З МАРКЕТИНГУ».....	56
<i>Данченко І. О.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	60
<i>Эйналова Айтєн</i> ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ С СИНДРОМОМ АУТИЗМА В АЗЕРБАЙДЖАНЕ.....	64
<i>Жорняк Б. Є.</i> ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ.....	68
<i>Зеленська О. П.</i> НАВЧАННЯ УСНОГО ІНШОМОВНОГО МОВЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В НЕЛІНГВІСТИЧНІЙ МАГІСТРАТУРІ.....	72
<i>Ісаєва О. С.</i> ПРОФЕСІЙНА КОМУНІКАЦІЯ ЛІКАРЯ – ОСНОВА ЛІНГВІСТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	76
<i>Каганцова Т. М.</i> ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК КЕРІВНИКА ГУРТКА ПОЗАШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ.....	80

<i>Кирилюк А. В., Полянничко А. О.</i> СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВИЙ КОНЦЕПТ ІДЕЇ «ДИТИНОЦЕНТРИЗМУ».....	84
<i>Кир'ян Т. І.</i> РОЗВИТОК ЛЕКЦІЙНОЇ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ МЕДИЧНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ).....	89
<i>Клочко О. М.</i> ГРОМАДСЬКО-ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА ЯК ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ).....	92
<i>Кобрин Н. З.</i> ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ФАХІВЦІВ З МЕДИЧНОЇ ІНФОРМАТИКИ: ІСТОРИОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ.....	96
<i>Козак Х. І.</i> ОБґРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ.....	100
<i>Конюхов С. Л.</i> ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ОБ'ЄКТНО-ОРІЄНТОВАНОМУ ПРОГРАМУВАННЮ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ.....	104
<i>Коренева І. М.</i> КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ: ПОГЛЯД КРИЗЬ ОСВІТУ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ.....	108
<i>Кравчинська Т. С.</i> ПСИХОДІАГНОСТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ РАЙОННИХ (МІСЬКИХ) МЕТОДИЧНИХ КАБІНЕТІВ (ЦЕНТРІВ).....	113
<i>Лавриниць А. П.</i> СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	117
<i>Лащук Н. М.</i> ПОТЕНЦІАЛ ТЕХНОЛОГІЇ СТОРІТЕЛЛІНГУ ЯК ІНСТРУМЕНТУ ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ.....	122
<i>Лотфі Гаруді Г. С.</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В АНГЛІЇ ТА УЕЛЬСІ.....	126
<i>Майнаєв Ф. Я.</i> ЗАСТОСУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ПЛАТФОРМИ NEARPOD НА СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТТЯХ.....	130
<i>Martseniuk N. A.</i> PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING AND ITS INFLUENCE ON THE FORMING OF PROFESSIONAL MOBILITY OF FUTURE MANAGERS IN AGRARIAN SPHERE.....	134
<i>Оленець С. Ю.</i> ОСНОВНІ ІНСТРУМЕНТИ ВПЛИВУ ПРОВІДНОГО ВИКЛАДАЧА НА АУДИТОРІЮ.....	137
<i>Пастирська І. Я.</i> ЗАГАЛЬНОНАУКОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ «ІНТЕГРАЦІЯ».....	141
<i>Пенькова Д. П., Баршшук Т. В.</i> ОЦІНКА КОМПОНЕНТІВ РІВНЯ АКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА ДЛЯ ЗАНЯТЬ КАНІСТЕРАПІЄЮ.....	145
<i>Подчерняєва Н. Д.</i> ФОРМУВАННЯ ЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЄВРОКЛУБУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У ПРОЦЕСІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З КУЛЬТУРАМИ НАРОДІВ ЄВРОПИ.....	148
<i>Ребуха Л. З.</i> НАПРЯМИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	152
<i>Розлуцька Г. М.</i> СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНІ ТА КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІ ПЕРЕДУМОВИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ОФОРМЛЕННЯ ГРЕКО-КАТОЛИЦЬКОЇ ЦЕРКВИ ЯК ВИРАЗНИКА ЕТНІЧНОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ УКРАЇНЦІВ НА ЗАКАРПАТТІ.....	157

<i>Рокосовик Н. В.</i> ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ У ВІДКРИТОМУ МІЖНАРОДНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ «УКРАЇНА».....	161
<i>Романюк А. А.</i> ЗАСОБИ НАОЧНОСТІ В СИСТЕМІ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....	166
<i>Сарієнко В. К., Борбот Л. С.</i> ЛОГІКО-ДИДАКТИЧНА СТРУКТУРА ПОБУДОВИ ПІДРУЧНИКА МАТЕМАТИКИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	170
<i>Саркісова О. Ю.</i> ГРУПОВА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ.....	176
<i>Сілкова О. В., Лобач Н. В.</i> ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ.....	180
<i>Смірнов С. В.</i> ІНТЕГРАТИВНІ ФОРМИ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ.....	184
<i>Соколенко Л. О.</i> «НАУКОВІ ОСНОВИ ШКІЛЬНОГО КУРСУ МАТЕМАТИКИ» ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ЧАСТИНА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ.....	188
<i>Суворова Я. В.</i> СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ.....	194
<i>Тарадюк Д. О.</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ТЬЮТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	199
<i>Тимчик М. П.</i> ЖИТТЯ І ТВОРЧИСТЬ О. ДУХНОВИЧА В ІСТОРИОГРАФІЇ МІЖВОЄННОЇ ДОБИ 1914–1939 РОКІВ.....	205
<i>Ткаченко Ю. А.</i> МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ ОСНОВ НАНОТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ФІЗИКИ У 8 КЛАСІ.....	212
<i>Томашівська М. М.</i> ДЕЯКІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	219
<i>Удот В. Ф.</i> ОБҐРУНТУВАННЯ СТРУКТУРИ ТА ІНДИКАТОРНИХ ПОКАЗНИКІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З РОДИНАМИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ.....	223
<i>Фещук А. М.</i> ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ПРИКЛАДНОЇ МЕХАНІКИ ДО МІЖНАРОДНОЇ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ.....	227
<i>Хить Р. Г.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ В ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	232
<i>Червоненко К. С.</i> КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ.....	238
<i>Черкашина Т. В.</i> АМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ЗАСОБАМИ САМОПІЗНАННЯ.....	242
<i>Шевченко Ю. М.</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК З ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КРОС-КУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ.....	246

<i>Шукатка О. В.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ У МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УНІВЕРСИТЕТАХ НА ЗАСАДАХ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ.....	250
<i>Якубовська Л. Г.</i> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ, КУЛЬТУРИ ТА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ЕПОХУ УКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ВІДРОДЖЕННЯ.....	254
<i>Ястребова В. Я.</i> ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ЗМІН КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ.....	260
<i>НАШІ АВТОРИ</i>	264

СОДЕРЖАНИЕ

Авдеева О. Ю. Проблема формирования гностических умений будущего учителя химии.....	5
Андреев А. Н. Результаты внедрения технологии организации инновационной деятельности учащихся в процессе практической подготовки будущих учителей физики.....	9
Бацуровская И. В. Педагогические аспекты реализации массовых открытых дистанционных курсов в Украине.....	15
Блудова Ю. А. Организационно-педагогическая система формирования художественно-эстетического вкуса детей младшего школьного возраста средствами регионального культурно-исторического наследия.....	19
Бобрышева Н. Н. Специфика преподавания английского языка профессионального направления в высших морских учебных заведениях Украины.....	24
Богдан З. П., Ткачук С. М. Музыкальные традиции детского фольклора в творчестве украинских композиторов.....	27
Богомолова М. Ю. Детский коллектив как основная форма социального воспитания детей в Украине в 20-х годах XX в. по А. Залужному (1886–1941).....	31
Боровицкая А. Н., Ключева С. В. Методические аспекты формирования навыков работы концертмейстера-пианиста.....	36
Бутенко В. Г. Современное состояние подготовки будущих воспитателей к формированию здоровьесберегающей компетентности дошкольников средствами игровой деятельности.....	39
Гевко И. В. Использование современных информационных технологий в обучении студентов высшего учебного заведения.....	46
Гириловская И. В. Критерии и показатели действенности мониторинга качества профессиональной подготовки выпускников профессионально-технических учебных заведений.....	50
Гнатовская Е. С. Педагогические условия формирования толерантного поведения младших школьников.....	53
Гоголь И. А. Содержание и структура понятия «культура профессионального общения специалиста по маркетингу».....	56
Данченко И. А. Организация процесса формирования социальной зрелости студентов в образовательном процессе высших аграрных учебных заведений.....	60
Эйналова Айтен. Проблемы социализации детей с синдромом аутизма в Азербайджане.....	64
Жорняк Б. Е. Формирование социальной самореализации будущего учителя музыки.....	68
Зеленская Е. П. Обучение устной иноязычной речи соискателей высшего образования в лингвистической магистратуре.....	72
Исаева О. С. Профессиональная коммуникация врача – основа лингвистической подготовки.....	76
Каганцова Т. М. Профессиональное развитие руководителя кружка внешкольного учреждения: подходы к определению.....	80
Кирилюк А. В., Поляничко А. О. Социально-правовой концепт идеи «детоцентризма».....	84
Кирьян Т. И. Развитие лекционной формы организации учебного процесса в высшем медицинском образовании Украины (конец XX – начало XXI века).....	89
Клочко. О. М. Общественно-педагогическая мысль как предпосылка развития женского образования (вторая половина XIX – начало XX века).....	92
Кобрин Н. З. Профессиональное образование специалистов по медицинской информатике: историографический аспект проблемы.....	96
Козак К. И. Обоснование педагогических условий формирования профессиональной идентичности будущих младших специалистов сестринского дела.....	100

Конюхов С. Л. Проектирование содержания обучения объектно-ориентированному программированию будущих инженеров-программистов.....	104
Коренева И. Н. Компетентности учителя биологии: взгляд сквозь образование для устойчивого развития.....	108
Кравчинская Т. С. Психодиагностическое исследование профессионального развития методических работников районных (городских) методических кабинетов (центров).....	113
Лавринiec А. П. Сущность и структура развития творческого потенциала учителя музыкального искусства.....	117
Лашук Н. М. Потенциал технологии сторителлинга как инструмента формирования медиакомпетентности будущих маркетологов.....	122
Лотфи Гаруди Г. С. Методологические аспекты исследования развития билингвального школьного образования в Англии и Уэльсе.....	126
Майнаев Ф. Я. Применение обучающей платформы Nearpod на семинарских занятиях.....	130
Марценюк Н. А. Процесс обучения иностранного языка и его влияние на формирование профессиональной мобильности будущих менеджеров в аграрной сфере.....	134
Оленец С. Ю. Основные инструменты влияния ведущих преподавателей на аудиторию.....	137
Пастырская И. Я. Общенаучная характеристика понятия «интеграция».....	141
Пенькова Д. П., Барышник Т. В. Оценка компонентов уровня актуального развития детей с нарушениями аутистического спектра для занятий канистерапией.....	145
Подчерняева Н. Д. Формирование этнической толерантности старшеклассников евроклуба общеобразовательного учебного заведения при ознакомлении с культурами народов Европы.....	148
Ребуха Л. З. Направления фундаментализации профессиональной подготовки будущих социальных работников.....	152
Розлуцкая Г. Н. Общественно-политические и культурно-образовательные предпосылки институционального оформления Греко-Католической Церкви как выразителя этнической самоидентификации украинцев на Закарпатье.....	157
Рокосовик Н. В. Дистанционное обучение в Открытом международном университете развития человека «Украина».....	161
Романюк А. А. Средства наглядности в системе средств обучения математики в начальных классах.....	166
Сариенко В. К., Борбот Л. С. Логико-дидактическая структура построения учебника математики в начальной школе.....	170
Саркисова О. Ю. Групповое взаимодействие как фактор развития профессиональной культуры будущих экономистов.....	176
Силкова Е. В., Лобач Н. В. Педагогическая технология визуализации учебной информации.....	180
Смирнов С. В. Интегративные формы педагогических условий профессиональной подготовки будущих офицеров запаса.....	184
Соколенко Л. А. «Научные основы школьного курса математики» как неотъемлемая составляющая профессиональной подготовки современного учителя.....	188
Суворова Я. В. Структура и содержание профессиональной компетентности будущего специалиста по физической терапии.....	194
Тарадюк Д. А. Профессиональная подготовка будущих воспитателей к тьюторской деятельности как педагогическая проблема учреждения высшего образования.....	199
Тимчик М. П. Жизнь и творчество А. Духновича в историографии межвоенного периода 1914–1939 годов.....	205

Ткаченко Ю. А. Методические особенности обучения учащихся основам нанотехнологий на уроках физики в 8 классе.....	212
Томашивская М. М. Некоторые аспекты реализации компетентного подхода в системе профессиональной подготовки будущих учителей музыки.....	219
Удот В. Ф. Обоснование структуры и индикаторных показателей готовности будущего воспитателя учреждения дошкольного образования к взаимодействию с семьями участников боевых действий.....	223
Фещук А. М. Готовность будущих специалистов по прикладной механике к международной академической мобильности.....	227
Хить Р. Г. Особенности форм и методов учебно-воспитательной работы подготовки будущих учителей математики в педагогических учреждениях высшего образования.....	232
Червоненко К. С. Компоненты готовности будущих социальных работников к организации волонтерской деятельности ученической молодежи.....	238
Черкашина Т. В. Акмеологический подход личностно-профессионального самосовершенствования средствами самопознания.....	242
Шевченко Ю. М. Подготовка будущих учителей к использованию инновационных методик по духовно-нравственному развитию младших школьников в кросс-культурном пространстве.....	246
Шукатка О. В. Организация экспериментального исследования по формированию индивидуальных стратегий по сохранению здоровья будущих бакалавров естественных специальностей в университетах на основе междисциплинарной интеграции.....	250
Якубовская Л. Г. Особенности развития образования, культуры и эстетического воспитания в эпоху украинского национального Возрождения.....	254
Ястребова В. Я. Формирование готовности к изменениям руководителей учреждений образования.....	260
<i>НАШИ АВТОРЫ</i>	264

CONTENTS

Avdyeyeva O. Yu. The problem of forming the gnostic skills of the future teacher of chemistry	5
Andreev A. M. The results of the implementation of the technology of the organization of innovative activity of students in the practical training of future teachers of physics.....	9
Batsurovska I. V. Pedagogical aspects of implementation of massive open distance courses in Ukraine.....	15
Bludova Yu. O. Organizational-pedagogical system of formation of the artistic-aesthetic taste of children of young school age by means of regional cultural-historical heritage.....	19
Bobrysheva N. M. Specifics of English professional language teaching in the Ukrainian higher educational establishments.....	24
Bogdan Z. P., Tkachuk S. M. Musical traditions of kids folklore in the works of Ukrainian composers.	27
Bogomolova M. Yu. Childrens collective as the basic form of social children's health in Ukraine in 20th of XX century O. Zaluzhny's approach (1886–1941).....	31
Borovitskaya O. M., Klyueva S. V. Methodological aspects of formation of work of concertmaster-pianist work.....	36
Butenko V. H. Current state of preparation of the future teachers for the formation of health-saving competence of preschool children by means of game activity.....	39
Hevko I. V. Use of modern information technology in training students of high schools.....	46
Hirylovska I. V. Criteria and factors of monitoring of effectiveness concerning professional training quality of vocational schools' graduates.....	50
Hnatovska K. S. Pedagogical conditions for the formation of tolerant behavior of young pupils.....	53
Gogol I. O. The content and structure of the concept of "professional communication culture of a marketing specialist".....	56
Danchenko I. O. Organization of the process of forming the social maturity of students in the educational process of higher agrarian educational institutions.....	60
Eynalova Ayten. Problems of socialization of children with syndrome of autism in Azerbaijan.....	64
Zhorniak B. Ye. Formation of social self-realization of the future teacher of music.....	68
Zelenska O. P. Teaching oral foreign language speech to the students taking the non-linguistic master's course.....	72
Isayeva O. S. Doctor's professional communication – the basis of linguistic training.....	76
Kagantsova T. M. Professional development of the leader of the out-of-school group: approaches to the definition.....	80
Kyryliuk A. V., Polianychko A. O. Social legal concept of a "child-centrism" idea.....	84
Kyryan T. I. The development of lecture form in educational process in the higher medical education of Ukraine (the end of the XX – the beginning of the XXI century).....	89
Klochko O. M. Public and pedagogical thought as prerequisite of development of women's education (the second half of the XIX – the beginning of the XX century).....	92
Kobryn N. Z. Health informatics professional education: historiographic aspect of the problem	96
Kozak Kh. I. Substantiation of pedagogical conditions of future junior nursing specialists' professional identity formation.....	100
Koniukhov S. L. Designing the content of future software engineers training in object-oriented programming.....	104
Koreneva I. M. Competences of biology teachers: review from the standpoint of education for sustainable development.....	108

Kravchinska T. S. Psychodiagnostic research of professional development of methodological employees of district (local) methodical offices (centers).....	113
Lavrinets A. P. The essence and structure of the process of developing creativity of a music teacher.....	117
Lashuk N. M. Potential of storytelling technology as a tool for future marketers' media competence formation.....	122
Lotfi Ghahrodi H. S. Methodological aspects of the study on the development of bilingual school education in England and Wales.....	126
Mainaiev F. Ya. Application of the Nearpod training platform on seminar workshops.....	130
Martseniuk N. A. Process of foreign language training and its influence on the forming of professional mobility of future managers in agrarian sphere.....	134
Olenets S. Yu. Basic influence instruments of the leading teachers to the audience.....	137
Pastyrskia I. Ya. General scientific characterization of the term "integration".....	141
Pen'kova D. P., Baryshok T. V. Components evaluation of children's with autism spectrum disorders actual development level for dog therapy.....	145
Podcherniaieva N. D. Forming of ethnic tolerance of senior pupils as members of euroclub of general educational establishment during acquaintance with cultures of people of Europe.....	148
Rebukha L. Z. Trends of fundamentalization of professional training of future social workers.....	152
Rozlutska G. M. Socio-political, cultural and educational preconditions for the formation of the national consciousness of the Ukrainians in the context of the formation of the Greek Catholic Church in Transcarpathia.....	157
Rokosovyk N. V. Distance learning at the Open International University of Human Development "Ukraine".....	161
Romanyuk A. A. Means of easternity in the system of mathematics for initial classes.....	166
Sariienko V. K., Borbot L. S. Logic and didactic structure of the content of mathematics textbook for primary school.....	170
Sarkisova O. Yu. Group interaction as a factor of development of professional culture of future economists.....	176
Silkova E. V., Lobach N. V. Pedagogical technology of visualization of educational information.....	180
Smirnov S. V. Integrated forms of pedagogical conditions of professional training of future officers of the reserve.....	184
Sokolenko L. A. "Scientific bases of the school mathematics course" as an integral part of the professional training modern teacher.....	188
Suvorova I. V. Structure and content of professional competence of the future specialist for physical therapy.....	194
Taradiuk D. A. Professional preparation for future teacher to tutor activity as a pedagogical problem of higher education.....	199
Tymcyk M. P. The life and creative activities of A. Dukhnovych in historiography of the interwar period of 1914–1939.....	205
Tkachenko Yu. A. Methodical specifics of teaching pupils the basics of nanotechnology in physics lessons in the 8th form.....	212
Tomashivska M. M. Some aspects of implementation of the competent approach in the professional training system of future music teachers.....	219
Udot V. F. Theoretical grounding of the structure and indicative features of readiness of the future teacher of the preschool educational institution for interaction with the families of combatants.....	223
Feshchuk A. M. Readiness of future specialists in applied mechanics for international academic mobility.....	227

Khyt R. G. Peculiarities of forms and methods of educational work in training the future teachers of mathematics at pedagogical institutions of higher education.....	232
Chervonenko K. S. Components of future social workers' readiness to organize volunteer activity.....	238
Cherkashyna T. V. Acmeological approach to the personal and professional self-improvement of a subject of pedagogical activity.....	242
Shevchenko Yu. M. The training of future teachers to use innovative methods for the spiritual-moral primary school pupils' development in the cross-cultural space.....	246
Shukatka O. V. The organisation of experimental research from forming individual health saving strategies for future bachelors of natural specialities at universities on the interdisciplinary integration basis.....	250
Yakubovska L. H. Peculiarities of the development of education, culture and aesthetic education in the Ukrainian national Renaissance epoch.....	254
Yastrebova V. Ya. The formation of readiness for changes of leaders educational establishments.....	260
<i>OUR AUTHORS</i>	268

НОТАТКИ

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи

Випуск 62

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів

Матеріали подані мовою оригіналу

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Головний редактор – В. П. Андрущенко

Відповідальний редактор серії – Л. Л. Макаренко

Відповідальний секретар серії – Л. А. Куліш

Технічний редактор – Т. С. Меркулова

Верстка – Н. С. Кузнєцова

Підписано до друку 26.06.2018.

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 33,01. Обл.-вид. арк. 36,14.

Замов. № 0718/80. Наклад 300 прим.

Віддруковано з оригіналів

Друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.

Телефон +38 (0552) 39-95-80

E-mail: mailbox@helvetica.com.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 4392 від 20.08.2012 р.

Scientific edition

**NAUKOWYI CHASOPYS
NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY**

Series 5. Pedagogical sciences: reality and perspectives

Issue 62

Published in authors edition with the original models authors.

Materials submitted in the original language

Authors of published materials are solely responsible for the selection, accuracy of facts, quotes, economic and statistical data, names and other information.

Editor-in-chief – V. P. Andrushchenko

Executive editor of series – L. L. Makarenko

Executive secretary of series – L. A. Kulish

Technical editor – T. S. Merkulova

Layout designer – N. S. Kuznietsova

Signed for publication 26.06.2018.

Format 60x84/8. Headset Times New Roman.

Offset paper. Digital printing. Probation print sheet. 33,01. Published sheets. 36,14.

Order No. 0718/80. Circulation 300.

Printed on the basis of originals

Printing House – Publishing House “Helvetica”

73034, Kherson, Parovozna str., 46a, office 105.

Phone +38 (0552) 39-95-80

E-mail: mailbox@helvetica.com.ua

Certificate of the subject of publishing business

DK No 4392 dated August 20, 2012