

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 65

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
Свідectво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія КВ № 23508-13348 ПР від 03.08.2018 р.

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

Схвалено рішенням Вченої ради НПУ імені М. П. Драгоманова
(протокол № 4 від 27 грудня 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 (*головний редактор*);
М. М. Марусинець – доктор педагогічних наук, професор;
В. Д. Сиротюк – доктор педагогічних наук, професор;
В. М. Слабко – доктор педагогічних наук, професор;
Фабіан Андрушкевич – доктор педагогічних наук, професор (Опільський ун-т, Республіка Польща);
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 65 : 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. – 142 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 65

Kyiv
2018

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 23508-13348IIP dated 03.08.2018

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

Approved by the Decision of Academic Council of National Pedagogical Dragomanov University
(Minutes No 4 dated December 27, 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, Professor;
- Fabian Andrushkevych* – Dr. Sc. in Pedagogic, Full Professor, (University of Opole, Republic of Poland);
- 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 65 : collection of research articles / the Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University. – Kyiv : Publishers of National Pedagogical Dragomanov University, 2018. – 142 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.

НОВАЦІЇ ERASMUS + PROJECT "SPREAD THE SIGN"

У статті надано статистичну інформацію про національні жестові мови різних країн світу. Згадано зміст унікального міжнародного проекту "Поширимо жест", який запустив сайт, що слугує навчальним посібником для вивчення та популяризації національної жестової мови різних країн в Інтернеті. Висвітлено зміст нового застосунку до зазначеного сайту під назвою "Географічна карта" для користувачів жестової мови. Стисло розкрито умови, поставлені перед командами різних країн світу з метою швидкого та якісного виходу у світ нового застосунку міжнародного електронного жестівника. Детально описано зміст обґрунтованих пропозицій, поданих українською командою, щодо поліпшення дизайну та функцій географічного застосунку міжнародного проекту "Поширимо жест", які сприятимуть ширшій інтеграції та соціалізації глухих осіб різних країн світу. Подано фото електронної карти із врахуванням пропозицій української команди щодо покращення змістового, візуального та мовного наповнення.

Ключові слова: "Spread the sign", географічна карта, жестова мова, міжнародний проект, пропозиції.

Незважаючи на думку деяких мовників щодо можливості виникнення однієї універсальної жестової мови (далі – ЖМ), яка б задовольняла комунікативні потреби глухих усього світу, насправді немає однієї єдиної універсальної ЖМ у світі, як немає єдиної словесної мови (далі – СМ) у світі. ЖМ відрізняються між собою, і в кожній країні, і етнічній групі своя особлива, несхожа на інших, ЖМ. У деяких країнах функціонує більш ніж одна ЖМ і більшість національних ЖМ має свої діалекти. Навіть якщо в деяких країнах користуються єдиною розмовною (усною) мовою (як наприклад, в Ірландії і Великобританії), це не означає, що в такому разі повинна використовуватись одна і та сама ЖМ [5].

Мета статті – з'ясувати значення новацій, зокрема міжнародного проекту "Поширимо жест" та його географічного застосунку, у полегшенні життя людей із вадами слуху.

Як відомо, у світі налічується біля 300 різних жестових мов, і ними послуговуються 72 млн користувачів. Зокрема, у Північній Америці налічується 30 ЖМ, Південній Америці – 14 ЖМ, Євразії – 83 ЖМ, Африці – 34 ЖМ, Океанії та Австралії – 10 ЖМ [3; 4].

Зі 193 країн-членів Організації Об'єднаних Націй ЖМ має юридичне визнання в 42 країнах: Австрія, Бельгія, Боснія і Герцеговина, Бразилія, Венесуела, Данія, Еквадор, Естонія, Зімбабве, Ісландія, Іспанія, Кенія, Кіпр, Колумбія, Латвія, Литва, Македонія, Мальта, Мексика, Німеччина, Нова Зеландія, Норвегія, Папуа-Нова Гвінея, Польща, Португалія, Росія, Румунія, Сербія, Словаччина, Словенія, Південна Корея, Південно-Африканська Республіка, Туреччина, Уганда, Угорщина, Україна, Уругвай, Фінляндія, Чеська Республіка, Чилі, Швеція, Японія.

За типами визнання ці країни (а також автономні території країн) поділяються на такі, в яких ЖМ визнана:

- Конституцією – 11 держав (Австрія, Венесуела, Зімбабве, Еквадор, Кенія, Нова Зеландія, Південно-Африканська Республіка, Португалія, Уганда, Угорщина, Фінляндія);
- Основним мовним законом – 4 держави (Естонія, Ісландія, Латвія, Швеція);
- Спеціальним законом або іншим нормативно-правовим документом про ЖМ – 15 країн (Бельгія (Валлонія та Фландрія), Боснія і Герцеговина, Бразилія, Великобританія (Шотландія), Іспанія (Каталонія), Кіпр, Македонія, Мальта, Південна Корея, Сербія, Словаччина, Словенія, Уругвай, Фінляндія);
- Спеціальним законом або іншим нормативно-правовим документом про засоби комунікації – 5 країн (Іспанія, Колумбія, Польща, Угорщина, Чеська Республіка);
- Національною мовною радою – 2 держави (Данія, Норвегія);
- Законодавством про осіб з інвалідністю – 10 країн (Литва, Мексика, Німеччина, Папуа-Нова Гвінея, Росія, Румунія, Туреччина, Україна, Чилі, Японія) [3; 4].

Як і СМ, ЖМ об'єднуються в мовні родини. Проте Американська жестова мова (ASL) і Британська жестова мова (BSL), наприклад, не належать до однієї мовної групи, хоча в цих країнах використовується спільна розмовна мова – англійська [5]. Об'єднання ЖМ в певні мовні родини відбуваються за іншими критеріями (результат колонізації територій, близькість територій, розвиток мережі навчальних закладів за певною мовною системою тощо). Наприклад, до родини британської ЖМ належать австралійська, британська, північно-ірландська, новозеландська, приморсько-південно-африканська ЖМ; до родини японської ЖМ – північнокорейська, південнокорейська і японська ЖМ; до родини французької ЖМ – австрійська, угорська, чеська, російська, українська, болгарська, югославська, ізраїльська, латвійська, італійська, туніська, ірландська, мексиканська, алжирська, румунська, американська, філіппінська, пуерто-ріканська, тайська, гавайська, ганська, нігерійська, болівійська, грецька, квебекська ЖМ. Також є окремі ЖМ, які не входять у жодну мовну групу, – це так звані ЖМ-ізолянти [3; 4].

На підставі тривалого дослідження встановлено, що ЖМ є повноцінними мовами з їхньою граматикою і синтаксисом, так само як і розмовні мови (Вільямс С. Стокоу, Д. Кастерлайн. і Кроненберг (1965 р.), Бойс Браєм (1995 р.), Саттон-Спенс і Волл (1999 р.), Лідделл (2003 р.), С. Папаспіроу (2008 р.)). Вони відповідають усім практичним і теоретичним правилам національної мови.

Як зазначалося у статті “Поширимо жест”, для глухих осіб наприкінці ХХ ст. різко змінилися можливості отримання інформації, зокрема потужним стимулом нашого розвитку стала можливість отримувати інформацію ЖМ через веб-камери та Інтернет [2]. Прикладом є розроблення унікального інтернаціонального проекту “Spreadthesign” імені Леонардо да Вінчі в рамках програми “Передача інновацій”, яку підтримує Європейська комісія в особі шведського міжнародного відділення освіти і навчання. У перекладі spread the sign означає “поширимо жест”. Згідно з анотацією зазначений проект є педагогічним інструментом для самоосвіти та є доступним для користувачів всього світу, оскільки функціонує безкоштовно. Зазначимо, що це проект безперервного процесу електронного документування національних ЖМ світу [1]. Первісною метою проекту є покращення навичок іноземної жестової мови тими особами, які виїжджають за кордон. До роботи над проектом були залучені найбільш популярні для візитів країни: США, Австрія, Бразилія, Чеська Республіка, Естонія, Фінляндія, Франція, Німеччина, Ісландія, Індія, Італія, Японія, Латвія, Литва, Польща, Португалія, Румунія, Росія, Іспанія, Швеція, Туреччина, Великобританія та інші.

Українська команда розпочала роботу 14 січня 2013 р. До складу української команди увійшли наукові співробітники відділу навчання жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України та працівники Центрального правління Українського товариства глухих (далі – УТОГ). На кінець 2016 р. нею було задокументовано 15 тис. жестових одиниць. За цей період було проведено дві міжнародні науково-практичні конференції (Лодзь, Польща, 2014; Ренн, Франція, 2016), у процесі роботи яких кожна країна-учасниця міжнародного проекту “Spreadthesign” звітувалася про проведену роботу.

Зважаючи на мету міжнародного проекту, результати апробації міжнародного електронного жестівника, яким можна було користуватися маючи комп’ютерну техніку, а саме ноутбук, планшет і смартфон, а також практичну цікавість глухих громадян різних країн світу до вивчення іншої ЖМ, виникла потреба у створенні нового застосунку до зазначеного міжнародного проекту – географічного. Саме в цьому напрямі українська команда продовжила роботу у складі чотирьох осіб, із них троє є носіями української ЖМ (Н. Адамюк, В. Кириченко, І. Чепчина) і один перекладач як УЖМ, так і англійської мови (І. Татарінова). Керівником команди є І. Чепчина, вона ж є чинним головою УТОГ.

Автори та організатори географічного застосунку міжнародного проекту склали такі умови:

- застосунок має складатися з 1000 жестових одиниць,
- географічне поняття має бути близьким глухій особі – як громадянину своєї країни, так і іноземній особі,
- складений перелік географічних понять надається команді організаторів (Швеція) для узгодження та реєстрації мовою своєї країни,
- перелік зареєстрованих географічних одиниць повертається додатково англійською мовою,
- жестова одиниця географічного поняття нутується на карті відповідно до реального місця розташування;
- робота над географічним застосунком завершується до весни 2018 р.

Що стосується переліку географічних понять, то зазначимо, що команди різних країн внесли назви територій адміністративного поділу (області/землі, провінції тощо), річок, морів, океанів, гір і гірських масивів і тому подібного.

Українська команда у свій перелік внесла не лише назви регіонів країни, але також центрів міст, важливість яких розкриємо нижче, та назви понять, що входять до мережі структурних підрозділів УТОГ, спеціальні навчальні заклади, у яких навчаються глухі особи (дошкільні та шкільні навчальні заклади, вищі навчальні заклади України). Мережа структурних підрозділів УТОГ (яке нараховує 45 тис. членів) містить свої підприємства (33 об’єкти), гуртожитки при них (37 об’єктів), обласні (22 об’єкти) та територіальні організації (33 об’єкти) УТОГ, Будинки культури (23 об’єкти), бази відпочинку (2 об’єкти), Культурний центр УТОГ та Навчально-відновлювальний центр УТОГ. Завдяки співпраці з регіональними організаціями глухих була налагоджена робота спочатку для карти України зі складання переліку з назв вулиць, станцій метро, зупинок громадського транспорту, парків, готелів, кінотеатрів тощо, які є в активному жестівнику глухих мешканців міст, що входять до певної області; спортивно-розважальних об’єктів, які відвідують особи з порушеннями слуху; відомих закладів громадського харчування та відпочинку. Цей перелік складається зі слів, потім на кожне словесне позначення об’єкта носії жестової мови з місцевих жителів демонстрували жестове позначення у форматі відео. Вся отримана інформація наносилася на електронну карту України.

Після закінчення роботи представники команд різних країн зібралися на черговій конференції з питань аналізу результатів роботи над географічним застосунком міжнародного проекту “Spreadthesign” (м. Донкастер, Великобританія, червень 2018). У процесі роботи Конференції один із співорганізаторів проекту В. Ранстам здійснювала аналіз пропозицій щодо поліпшення електронної карти світу, зроблені у випробувальний період її дії. В. Кириченко у виступі від української команди зазначила, що у період випробування карти складно було надати конкретні пропозиції. Останні з’явилися лише в процесі безпосередньої роботи з електронною картою внаслідок низки проблем. Тож команда з України надала конструктивні пропозиції, які було схвалено і враховано після активного обговорення. Ось деякі з них:

1. У точці об’єкта додати його світлину, наприклад, світлину будівлі, пам’ятки, річки, парку тощо. По-перше, мандрівнику буде легко знайти місце у нашій країні, якщо він бачив попередньо це місце на

світлині. Наприклад, головний офіс УТОГ важко знайти, оскільки він губиться серед інших будівель. Ознайомившись із світлиною головного офісу Товариства турист легко вичленить потрібну будівлю. По-друге, турист, знайомлячись з об'єктом чи місцем на фотографії, може зрозуміти, чи хоче він туди поїхати. Ось так має виглядати електронна карта з врахуванням пропозиції української команди (Рис. 1).

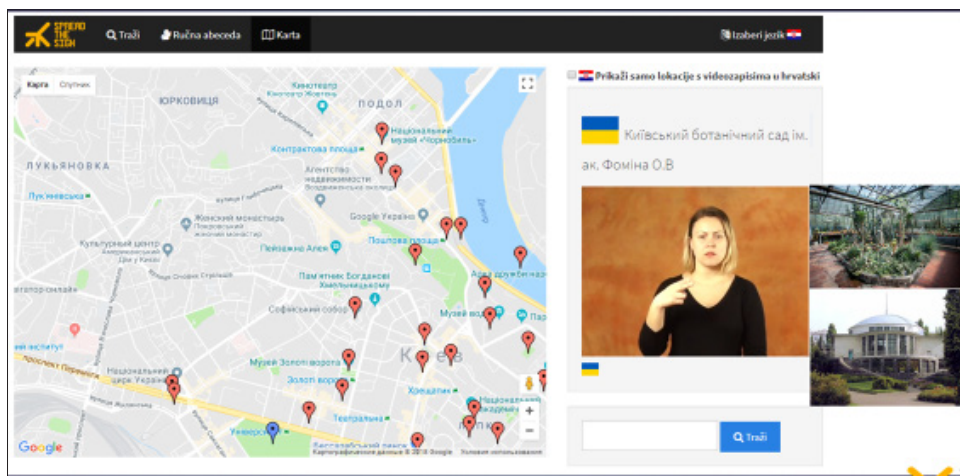


Рис. 1. Застосування світлини.

2. Редагування поточної позиції об'єкта. Мандрівник втратить багато часу, щоб знайти місце пам'ятки у маленькому населеному пункті. Проте, знаючи широту і довготу розташування пам'ятки, досить просто увести цю інформацію на карту, і мандрівнику стане набагато легше орієнтуватися (Рис 2).

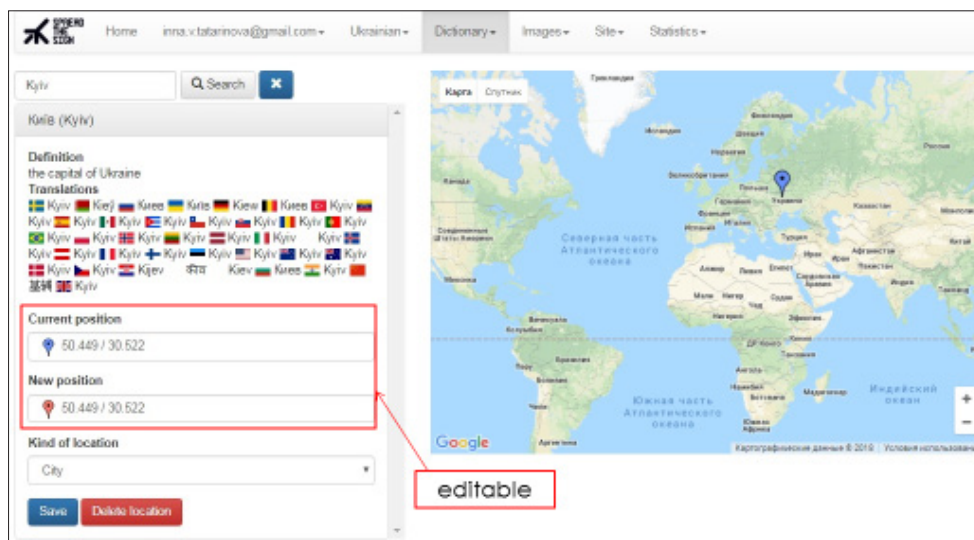


Рис. 2. Застосування широти і довготи.

3. У точці об'єкта додати письмовий чи відеотекст, який пояснить туристу, чому цей об'єкт чи місце є привабливим, цікавим чи важливим (Рис. 3).

4. Зазначення центру в населеному пункті. У географічному застосунку словесне і жестове позначення місця не може надати глухій особі повної інформації, що це місце є центром міста/села. Читаючи слово "Хрещатик" або бачачи жестове позначення, турист не знає, що для глухих громадян України це місце є центром Києва. Отже, варто поряд із позначенням об'єкта вказати, що він є центром цього населеного пункту.

5. Географічний додаток цікавий тим, що громадяни певної країни мають нагоду познайомитися з географією своєї країни, і в цьому їм допомагає мова: національна і жестова. Втім, не менш цікаво дізнатися про певну пам'ятку чи об'єкт, який розташований в іншій країні. Не знаючи мови тої країни (національної чи жестової), глуха особа опиниться перед проблемою отримання інформації. Тому доцільним є, на нашу думку, додати позначення та коментар щодо об'єкта із застосуванням міжнародних жестів (чи американської жестової мови, яка має широке поширення у світі), що будуть зрозумілими для всіх глухих осіб різних національностей – засобом відео.

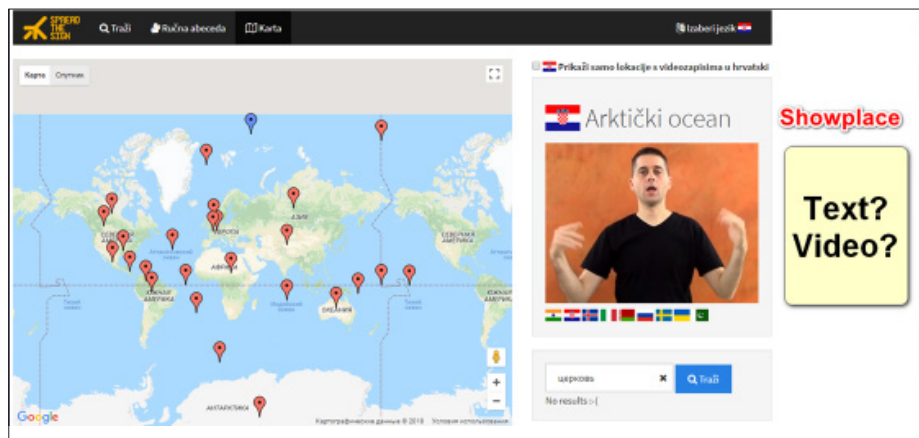


Рис. 3. Включення письмового та відеотексту-пояснення.

6. Внести в електронну карту можливість для глухих осіб вступити в контакт з адміністратором і модераторами сайту “Spreadthesign”, як це спостерігається на інших сайтах. Наприклад, “Viber” для глухих людей є зручним і швидким для використання.

Висновки. Підсумовуючи викладене, зазначимо, що:

- новий географічний застосунок міжнародного проекту “Spreadthesign” вперше надає можливість глухим особам пізнати географію своєї та іншої країни без мовних обмежень і подолання відстані;
- він надає можливість розширити світогляд завдяки отриманню нових знань засобом двох мов: національної та жестової;
- географічний застосунок сприяє опануванню іноземної жестової мови певної країни в обсязі, необхідного для глухого туриста;
- застосувавши пропозиції української команди, географічний застосунок міжнародного проекту стане “живим” посібником і путівником для жестомовних осіб;
- застосунок стане настільною книгою для учнів спеціальних шкіл на уроках географії та української жестової мови.

Використана література:

1. Адамюк Н. Б. Міжнародний електронний посібник “Spreadthesign”: лінгвістичні особливості / Н. Б. Адамюк // Педагогічні науки: зб. наук. праць. Херсон: Херсонський державний університет, видавничий дім “Гельветика”, 2016. – Вип. LXX. – Т. 1. – С. 124–130.
2. Адамюк Н. Б. “Поширимо жест” – перший міжнародний електронний посібник з національних жестових мов / Н. Б. Адамюк, І. І. Чепчина // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. праць. – Київ: Університет “Україна”, 2015. – № 12 (14). – С. 75–85.
3. De Meulder M. The Legal Recognition of Sign Languages. / De Meulder M. // Sign Language Studies. – 2015. – No 15(4). – P. 498–506.
4. De Meulder M. The power of language policy: The legal recognition of sign languages and the aspirations of deaf communities. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2016, 134 p. (+ included articles) (Jyväskylä Studies in Humanities). ISSN 1459-4323; 301 (nid.) ISSN 1459-4331; 301 (PDF) ISBN 978-951-39-6875-5 (nid.) ISBN 978-951-39-6876-2 (PDF).
5. Woll B., Sutton-Spence R. & Elton F. Multilingualism: The Global Approach to Sign Languages. / B. Woll, R. Sutton-Spence & F. Elton // In: C. Lucas (ed.): The Sociolinguistics of Sign Language. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – P. 8–32.

References:

1. Adamiuk N. B. Mizhnarodnyi elektronnyi posibnyk “Spreadthesign”: lnhvistychni osoblyvosti [International Electronic Guide “Spreadthesign”: linguistic features]. – Kherson: Khersonskij derzhavnij universitet, vidavnychij dim “Helvetica”. – 2016. – Vip. LXX. – T. 1. – S. 124–130 [in Ukrainian].
2. Adamiuk N. B., Chepchyna I. I. “Poshyrymo zhest” – pershyi mizhnarodnyi elektronnyi posibnyk z natsionalnykh zhestovykh mov [“Spreadthesign” – the first international electronic language guru on national sign languages]. / N. B. Adamiuk, I. I. Chepchyna // Aktualni problemi navchannja ta vihovannja ludej z osoblivimi potrebami. – Kyiv: Universitet “Ukraina”, 2015. – № 12 (14). – S. 75 – 85 [in Ukrainian].
3. De Meulder M. The Legal Recognition of Sign Languages. / De Meulder M. // Sign Language Studies. – 2015. – No 15(4). – P. 498–506.
4. De Meulder M. The power of language policy: The legal recognition of sign languages and the aspirations of deaf communities. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2016, 134 p. (+ included articles) (Jyväskylä Studies in Humanities). ISSN 1459-4323; 301 (nid.) ISSN 1459-4331; 301 (PDF) ISBN 978-951-39-6875-5 (nid.) ISBN 978-951-39-6876-2 (PDF).
5. Woll B., Sutton-Spence R. & Elton F. Multilingualism: The Global Approach to Sign Languages. / B. Woll, R. Sutton-Spence & F. Elton // In: C Lucas (ed.): The Sociolinguistics of Sign Language. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – P. 8–32.

Адамык Н. Б. Новации Erasmus + project "Spread the sign"

В статье дана статистическая информация о национальных жестовых языках разных стран мира.

Упомянуто содержание уникального международного проекта "Распространим жест", который запустил сайт, что служит учебным пособием для изучения и популяризации национального жестового языка разных стран в Интернете. Освещено содержание нового приложения указанного сайта под названием "Географическая карта" для пользователей жестового языка. Кратко раскрыты условия, поставленные перед командами разных стран мира с целью быстрого и качественного выхода в свет нового приложения международного электронного жестовика. Подробно описано содержание обоснованных предложений, поданных украинской командой, по улучшению дизайна и функций географического приложения международного проекта "Распространим жест", которые будут способствовать более широкой интеграции и социализации глухих лиц разных стран мира. Предоставлены фото электронной карты с учетом предложений украинской команды по улучшению содержательного, визуального и речевого наполнения.

Ключевые слова: "Spread the sign", географическая карта, жестовый язык, международный проект, предложения.

Adamiuk N. B. News Erasmus + project "Spread the sign".

The article provides statistical information on the national sign languages of different countries of the world. Here is the contents mentioned of the unique international project "Spread the sign", which launched the website, and which serves as a training tool for learning and promoting the national sign language of different countries on the Internet. The content is highlighted of the new application to the specified website called "Geographical map" for users of sign language. The terms, set for the teams around the world for the purpose of fast and high quality publication of a new application of international electronic sign language dictionary are briefly disclosed. The content is described in detail of reasonable proposals submitted by the Ukrainian team on improving the design and functions of the geographical application of the international project "Spread the Sign", which will contribute to a wider integration and socialization of deaf people from different countries. A photo of the electronic map has been submitted, taking into account the proposals of the Ukrainian team to improve the content, visual and speech configuration.

Key words: "Spread the sign", Geographical map, sign language, international project, proposals.

УДК 373.5.015.31:316.62(477)

Атрошенко Т. Ю.

**КООРДИНАЦІЯ ВПЛИВІВ НА ОСОБИСТІСТЬ УЧНЯ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ
ЯК ОДНА З УМОВ ФОРМУВАННЯ ЙОГО СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ**

Статтю присвячено розгляду потреби в координації впливів на особистість учнів підліткового віку, що спрямована на оптимізацію процесу формування їхнього соціального досвіду. Обґрунтовано необхідність узгодження впливів організованої виховної роботи та об'єктивних умов. Визначено, що в разі відсутності єдності та скоординованості дій сім'ї, групи однолітків, засобів масової інформації, педагогічного колективу школи та позашкільних установ особистість буде позбавлена можливості гармонійного та впорядкованого набуття соціального досвіду. Виокремлено складники процесу координації впливів на особистість учня підліткового віку, а саме: оптимізацію взаємодії з батьками; організацію взаємодії в педагогічному колективі; організацію позитивної взаємодії учнівського колективу школи, співпраці між представниками різних класів; урахування стихійно здобутого соціального досвіду; зорієнтування дитини в інформаційному просторі.

Ключові слова: соціальний досвід, координація впливів, учні підліткового віку, соціальна взаємодія.

Кожна держава має свої нагальні потреби, вирішує проблеми, пов'язані з особливостями свого суспільного та політичного устрою, проте незмінним залишається піклування про підростаюче покоління, на яке покладено відповідальність за подальший розвиток держави. Завдання ж допомоги дітям у становленні гідними членами суспільства покладено на освітні установи. Перед педагогами постають питання: які орієнтири давати учням, до чого їх готувати, як домогтися ефекту від виховання? Адже аби не "загубитися" у світі соціальних відносин, дитина має набути соціального досвіду, що розкривається через вираження нею позитивного ставлення до дійсності у практиці суспільного життя.

Уваги заслуговує з'ясування ролі інститутів, які справляють безпосередній вплив на набуття дітьми комплексу необхідних характеристик, які визначають її соціальний досвід. Результати цього впливу на індивідуальному рівні знаходять свій вияв у якісних показниках, таких як впевненість у своїх переконаннях, готовність до реалізації себе в соціумі, наявний рівень соціального досвіду тощо. До інститутів та їхніх агентів ми зараховуємо родину, найближче соціальне оточення, за сприяння яких відбувається первинне набуття особистістю соціальних знань, умінь і навичок, орієнтування в соціальному просторі; освітній заклад як інституцію, що спеціалізується, зокрема, на підготовці та спрямуванні дітей до зустрічі з дорослим життям; засоби масової інформації як джерела інформації, які впливають на суспільні настрої, громадську думку щодо подій місцевого та світового значення.

У разі відсутності єдності та скоординованості дій сім'ї, групи однолітків, засобів масової інформації, педагогічного колективу школи та позашкільних установ особистість буде позбавлена можливості гармонійного та впорядкованого набуття соціального досвіду. Адже важливою умовою розвитку дитини слугує висунення до неї узгоджених вимог, що сприяє підвищенню ефективності виховного впливу. Об'єднання всіх зусиль, спрямованих на надання їй розвитку позитивного вектору, з урахуванням можливих негативних впливів соціального середовища дає змогу дитині уникнути дисонансу розуміння особливостей міжособистісної взаємодії.

Питання формування соціального досвіду знайшло своє відображення у працях О. Алєско, І. Бєха, Т. Білан, Н. Голованової, М. Даурової, Г. Марчук, О. Назарук, Л. Сафронової, І. Стародубцевої, Н. Якси та інших науковців. Проблеми розвитку соціального досвіду в школі приділили увагу такі дослідники: Д. Алфімов, О. Архипов, С. Архипова, А. Карпов. Умови формування соціального досвіду також не залишилися поза увагою – у своїх працях їх розглядали Л. Канішевська, С. Котловий, І. Кудасєва, О. Литовченко, А. Поліщук. Проте питання координації впливів на особистість учня підліткового віку як однієї з умов формування соціального досвіду ще не отримало достатнього освітлення.

Метою статті є розкриття особливостей координації впливів на особистість учня підліткового віку задля його гармонійного розвитку та формування позитивного соціального досвіду.

У процесі формування соціального досвіду повинні узгоджуватися впливи організованої виховної роботи та об'єктивні умови. Необхідність координації підтверджується її впливом на зміцнення і підтримку стабільності соціальних взаємин, у які включається підліток, їхньої рівноваги. Адже для цього вікового періоду характерною є зміна системи стосунків “дитина – середовище”, що проявляється у зростанні важливості міжособистісних взаємин у поєднанні з емоційною нестійкістю та необ'єктивним сприйняттям дійсності.

Зважаючи на це, можемо виокремити такі складники процесу координації впливів на особистість учня підліткового віку:

1. Оптимізація взаємодії з батьками.

Відродження сімейних традицій, пошук і прийняття сімейної спадщини та досвіду сьогодні виступає як особистісний і середовищний ресурс. Спадкоємність між поколіннями в сім'ї стає основою, яка дає їй можливість зберегти групову ідентичність, ефективно адаптуватися і вдало долати труднощі. Можливість до використання цього ресурсу прямо залежить від умінь педагогів налагоджувати співпрацю.

Під час роботи з батьками необхідно звертати їхню увагу на те, що реалії сучасного життя, сповненого негативними впливами, звичайно, потребують запобігання виявам такого характеру та захисту дитини від небезпек, проте не варто позбавляти її можливості проявити себе, правильно зрозуміти паралель “добре – погане”, навчитися приймати себе та інших, будувати соціальну взаємодію. Адже нерозуміння батьками змін, які відбуваються в дитини з віком, може спричинити розрив між вимогами до неї з боку педагогів і батьків, що, відповідно, негативно позначиться на психологічному стані дитини. Перш за все, треба сформувати в батьків усвідомлення необхідності адекватної батьківської позиції, яка проявляється в гнучкості, динамічності, прогностичності, внутрішній і зовнішній узгодженості. Зрозуміло, що особливій уваги тут заслуговує формування відповідальності батьків щодо дитини, її теперішнього та майбутнього. Наступним кроком стане організація з ними співпраці щодо цілеспрямованого формування особистості підлітка.

Реалізувати таку взаємодію можливо через залучення батьків до участі в акціях, походах, тематичних тижнях, конкурсах, батьківських комітетах, групових та індивідуальних консультаціях, конференціях з обміну досвідом виховання тощо. Означені форми роботи спрямовані також на сприяння залученню батьків до педагогічної самоосвіти, яка збагатить родинне виховання, посприяє зміцненню їхньої педагогічної компетентності. Адже нерідко педагогічна освіченість батьків не відповідає реальній педагогічній ситуації, суспільним потребам та очікуванням дитини.

Тому особливо важливим є перетворення партнерства батьків і педагогів на взаємодопомогу, підпорядковану необхідності виробити спільну стратегію в підході до конкретної дитини.

2. Організація взаємодії в педагогічному колективі.

Налагодження співпраці між учасниками навчально-виховного процесу вимагає врахування відмінностей у баченні завдань виховання між учителями, психологом, соціальним педагогом та адміністрацією школи. Адже їхнє ставлення до роботи з дитиною залежить від особливостей професійної діяльності, здійснюваної ними в межах шкільного навчання.

Психолог здатен надати вчителям-предметникам і, зокрема, класним керівникам більш широку інформацію щодо вікових особливостей учнів, змін у поведінці підлітків, на які варто звернути увагу, допомогти соціальному педагогові в діагностиці психологічних характеристик учнів, їх взаємодії один з одним, виявити, із якими учнями треба провести індивідуальну роботу.

У діяльності класного керівника приділяється особлива увага згуртованості учнівського колективу та плануванню виховної роботи класу з урахуванням вікових і психологічних особливостей, інтересів кожної дитини. Класний керівник повинен стати “маячком”, який уважно спостерігає за взаємовідносинами в класі й у разі потреби “сигналізує” про негативні прояви. Така модель поведінки відкриває можливість надати інформаційну допомогу вчителям-предметникам у навчанні та вихованні учнів, враховуючи їхні індивідуальні особливості.

Директор школи як головний провідник вимог до колективу, його завдань і соціальної організації має згуртувати педагогічних працівників і скерувати їхню діяльність на виконання соціально значимих завдань, оптимізувати навчально-виховну роботу.

3. Організація позитивної взаємодії учнівського колективу школи, співпраці між представниками різних класів.

У підлітковому віці джерелом референтних норм поведінки для дитини виступає група однолітків, що одночасно ускладнює роботу педагогів і допомагає в ній. Адже за вмілої організації відносин у колективі він стає потужним джерелом позитивного впливу на конкретну особистість. Постійне збагачення життєдіяльності колективу, розширення спектру видів його діяльності, виконуваних суспільно корисних справ дає можливість його членам розвивати свої здібності, таланти, комунікативні навички тощо.

Проте варто враховувати, що співтворчість можлива лише за сприятливих міжособистісних відносин, психологічного комфорту. В атмосфері внутрішньої скутості й напруженості кожний стає духовно біднішим, примітивнішим, ніж є насправді [2, с. 12].

Ефективним засобом організації взаємодії учнів не тільки в межах окремого класу, але й школи загалом може послугувати учнівське самоврядування. Самоврядування учнів дає їм можливість набуту досвіду управління, реалізувати свої організаторські та творчі здібності, відчути свою причетність до вирішення проблем, що виникають у школі, розвинути зацікавленість щодо них. Велике значення в самоврядуванні учнів відводиться нарадам. Вони сприяють самоорганізації учнів, їх самоствердженню, розвитку відповідальності, вміння приймати самостійні рішення та узгоджувати їх з інтересами колективу.

4. Урахування стихійно здобутого соціального досвіду.

Формування соціального досвіду особистості може відбуватися успішно тільки тоді, коли враховані всі зовнішні та внутрішні чинники, що на неї впливають, а також їхні складні взаємозв'язки. Перш за все, це спосіб життя особистості, що за певних умов може сприяти її розвитку чи протидіяти йому, умови життя, що сприяють становленню певного способу життя в межах окремого району, особливості природного середовища та національні особливості, різні джерела духовної культури, характер взаємодії між ними, просторово-часові умови життя особистості та мікрогруп, виховні системи й індивідуальні особливості особистості, що склалися в цих системах [5, с. 380].

Процес соціалізації відбувається також у разі наявності негативних впливів, проте здійснюється нестабільно, з ознаками соціальної малоцінності та негативної спрямованості. Тому важливістю набуває своєчасна допомога дитині в усвідомленні того, що несприятливі зовнішні обставини мають сприйматися нею як своєрідна перевірка й долатися завдяки навичкам, що виробилися в таких життєвих обставинах.

Зрозуміло, що шкільне виховання не має змоги і не повинно повністю контролювати соціальні процеси, до яких залучається учень, але воно має збагачувати, коригувати й надавати більшої осмисленості стихійно здобутому соціальному досвіду дитини. Отже, у процесі формування соціального досвіду треба уникати обмеження його нормативним впливом виховного процесу, нав'язування цінностей культури. Натомість гармонійно пов'язувати атрибути, що є в суспільстві, із наявним у дитини образом світу.

5. Зорієнтування дитини в інформаційному просторі.

Треба брати до уваги, що в новому соціальному середовищі змінюються й фундаментальні чинники соціалізації особистості, оскільки процеси соціальної взаємодії в умовах інформаційного суспільства вимагають від людини як визначальні не тільки навички продуктивної праці або споживання, але й здатності до соціальної комунікації. Чинником, що визначає місце та роль особистості в соціальній взаємодії, є становлення потреб і навичок інформаційного обміну як інструмента формування її комунікативного профілю в умовах інформаційного суспільства [6, с. 639]. Потреба в інформації переходить на більш високий щабель, тісно переплітаючись із прагненням людини до спілкування, що, у свою чергу, зумовлено соціальною природою людини. Індивід стає активним суб'єктом інформаційного середовища, яке, відповідно, надає йому свої соціалізаційні можливості [1, с. 95].

Не можна не погодитися з А. Тадаєвою в тому, що дорослі люди та люди похилого віку мають значні труднощі в адаптації до інформаційного середовища. Проте, на відміну від дітей, вони вже мають багатий соціальний досвід. Дитяча поведінка у віртуальному просторі часом має віктимний характер, а через це може призвести до кібертретирування, фішингу, привернення уваги педофілів тощо. Тому виникає суперечність між реальним соціальним досвідом дорослих та осіб похилого віку й дітьми, які є активними користувачами нових медіа, але в яких відсутній соціальний досвід, що докорінно змінює соціалізаційні можливості всіх вікових груп [4, с. 329]. Діти, на відміну від старшого покоління, краще засвоюють нову інформацію, оскільки вони є основними користувачами інформаційних технологій. Сучасний інформаційний простір для них є природним, тому не вимагає значної адаптації. Усі технічні новинки з легкістю сприймаються дітьми й без труднощів ними використовуються, оскільки діти не знають іншого, проте в них відсутній реальний соціальний досвід і через вікові особливості (доброта, довірливість тощо) люди з недобрими намірами можуть скористатися цим. До того ж використання нових медіа може розвинути в дитини невинуватну агресію, залежність від комп'ютерних ігор або Інтернету; образи, які пропагують нові медіа, стимулюють зацікавленість дітей статевим життям тощо [4, с. 334].

Цю ж думку можемо побачити в дослідженнях О. Петрунько, яка зазначає, що діти потрапляють у сферу безпосереднього впливу нових інформаційно-комунікаційних технологій, які часто є маніпулятивними.

Наприклад, медіа дістають змогу через свідомість дітей практично безперешкодно змінювати чи принаймні істотно послаблювати базові матриці суспільної свідомості, які містять інформацію щодо самозбереження й самовідтворення суспільства [3, с. 7].

Необхідною ланкою в коригуванні впливів медіа на свідомість дітей мають стати учителі, психологи та соціальні педагоги шкіл. Не тільки на батьків, а й на педагогічний колектив покладається відповідальність за те, якого досвіду набудуть учні під час взаємодії з інформаційним середовищем.

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене, доходимо висновку, що основним результатом координації впливів на особистість учня підліткового віку є оптимізація відповідності його соціального досвіду цілям суспільства. Проте досягнення цього результату можливе лише за узгодженої співпраці педагогічного колективу школи, батьків та їхньої уваги до сфери інтересів і спілкування дітей. Перспективи подальших розвідок висвітленої проблеми полягають у визначенні та обґрунтуванні ширшого кола умов формування соціального досвіду в учнів підліткового віку, розробленні практичних засад їх реалізації в освітньому середовищі.

Використана література:

1. Атрошенко Т. Ю. Формування соціального досвіду учнів основної школи засобами інформаційно-комунікаційних технологій / Т. Ю. Атрошенко [Електронний ресурс] // Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology. – 2017. – Vol. 5. – No. 3. – P. 92–100. – Режим доступу: <http://www.ojs.mdpu.org.ua/index.php/itse/article/view/2029/0>.
2. Опанасенко Н. І. Позакласна робота як засіб формування особистості / Н. І. Опанасенко // English language & culture. – 2015. – № 18. – С. 11–14.
3. Петрунько О. В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіа-середовищі: монографія / О. В. Петрунько. – Полтава: ТОВ НВП “Укрпромторгсервіс”, 2010. – 480 с.
4. Тадаєва А. В. Особливості соціалізації людини в сучасному інформаційному просторі / А. В. Тадаєва // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2013. – Вип. 17(2). – С. 329–337.
5. Устинова Н. В. Соціалізація дітей та учнівської молоді в сучасному освітньому просторі України / Н. В. Устинова // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 64. – С. 378–383.
6. Щербина В. Л. Методологічні аспекти дослідження процесів соціалізації в умовах сучасних суспільних змін / В. Л. Щербина // Проблеми сучасної психології. – 2016. – Вип. 34. – С. 637–650.

References:

1. Atroshenko T. Yu. Formation of social experience of secondary school pupil by means of information and communication technologies / T. Yu. Atroshenko [Electronic resource] // Ukrainian journal of educational studies and information technology. – 2017. – Vol. 5. – No. 3. – P. 92–100. <http://www.ojs.mdpu.org.ua/index.php/itse/article/view/2029/0>.
2. Opanasenko N. I. Out-of-class work as a means of forming a personality / N. I. Opanasenko // English language & culture. – 2015. – No. 18. – P. 11–14.
3. Petrunko O. V. Children and media: socialization in an aggressive media environment: monograph / O. V. Petrunko. – Poltava: LLC Scientific-Production Enterprise “Ukrpromtorgservice”, 2010. – 480 p.
4. Tadaeva A. V. Features of human socialization in the modern information space / A. V. Tadaeva // Theoretical and methodological problems of education of children and students. – 2013. – Issue 17 (2). – P. 329–337.
5. Ustinova N. V. Socialization of children and student youth in the contemporary educational space of Ukraine / N. V. Ustinova // Collection of scientific works. Pedagogical sciences. – 2013. – Issue 64. – P. 378–383.
6. Shcherbyna V. L. Methodological aspects of the study of the processes of socialization in the conditions of modern social changes / V. L. Shcherbyna // Problems of modern psychology. – 2016. – Issue 34. – P. 637–650.

Атрошенко Т. Ю. Координация влияний на личность учащегося подросткового возраста как одно из условий формирования его социального опыта

Статья посвящена рассмотрению потребности в координации влияний на личность учащихся подросткового возраста, направленной на оптимизацию процесса формирования их социального опыта. Обоснована необходимость согласования влияния организованной воспитательной работы и объективных условий. Определено, что в случае отсутствия единства и скоординированности действий семьи, группы сверстников, средств массовой информации, педагогического коллектива школы и внешкольных учреждений личность будет лишена возможности гармоничного и упорядоченного приобретения социального опыта. Выделены составляющие процесса координации влияний на личность ученика подросткового возраста, а именно: оптимизация взаимодействия с родителями; организация взаимодействия в педагогическом коллективе; организация позитивного взаимодействия ученического коллектива школы, сотрудничества между представителями разных классов; учет стихийно полученного социального опыта; ориентирование ребенка в информационном пространстве.

Ключевые слова: социальный опыт, координация влияний, учащиеся подросткового возраста, социальное взаимодействие.

Atroshenko T. Yu. Coordination of effects on the personality of the teenage pupil as one of the conditions of forming his social experience

The article is devoted to consideration of the need for coordination of influences on the personality of teenage pupil, which directed at optimizing the process of forming their social experience. It is substantiated the necessity to coordinate the influences of organized educational work and objective conditions. It has been determined that in the absence of unity and coordination of actions of family, group of peers, mass media, pedagogical collective of school and out-of-school institutions the person will

be deprived of the opportunity of harmonious and orderly acquiring of social experience. It is singled out the components of the process coordination of influences on the personality of teenage pupil, such as: optimization of interaction with parents; organization of interaction in the teaching staff; organization of positive interaction of the school's staff, cooperation between representatives of different classes; taking into account spontaneously acquired social experience and orientation of the child in the information space.

Key words: *social experience, coordination of effects, teenage pupil, social interaction.*

УДК 378.147:51

Бобовський Р. П.

ПЕДАГОГІЧНА СВІДОМІСТЬ ЯК ПОКАЗНИК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

У статті проаналізовано різні підходи до визначення поняття “професійна компетентність учителя математики”. Відповідно до аспектів системного, компетентнісного, особистісного, діяльнісного та контекстного підходів і на основі проведеного аналізу різних підходів науковців до досліджуваного питання виокремлено компоненти професійної компетентності. Розглянуто змістово-структурні особливості професійної компетентності майбутніх учителів математики і, що особливо актуально в розрізі проблематики дослідження педагогічної свідомості, доведено, що її важливим складником і показником високого рівня сформованості є педагогічна свідомість. Розвиток професійної компетентності вимагає сформованості педагогічної свідомості як інтегратора особистісних та операційних компонентів (розвиненого мислення, рефлексії, саморозвитку і саморегуляції діяльності та поведінки, високої моральності і культури поведінки).

Ключові слова: *педагогічна свідомість, професійна компетентність, підготовка вчителя, компоненти, показники.*

Як демонструє педагогічний досвід, сучасна система освіти повинна формувати такі якості випускника вишу, як компетентність, інноваційність, мобільність, гнучкість, ініціативність, динамізм і конструктивність. Майбутній учитель математики, аби задовольняти освітні запити учнів, повинен оперувати новими технологіями навчання і розуміти можливості їх використання, вміти приймати самостійні рішення, адаптуватися в соціальному і майбутньому професійному середовищі, працювати в команді, бути готовим до перевантажень, стресових ситуацій і вміти швидко з них виходити. Адже від того, які предметні знання, вміння і навички, що забезпечують формування компетенцій, залежить процес підготовки кваліфікованих і конкурентоспроможних на ринку праці фахівців для нашого суспільства, що, у свою чергу, впливає на сталий розвиток нашої країни.

Проведений нами констатувальний експеримент, а також аналіз великої кількості наукової літератури показали, що у підготовці вчителів математики сьогодні є чимало недоліків. Назвемо основні з них: недостатня орієнтація навчального процесу на педагогічну діяльність, низька готовність випускників-математиків до самостійної професійної діяльності, не досить сформована педагогічна свідомість; низька компетентність більшості випускників у галузі математичної підготовки (вона обмежується рамками освітньої парадигми “знання – вміння – навички” і не завжди відповідає навіть цим вимогам, а сучасне життя вимагає від учителя високого рівня професійної компетентності).

Мета статті. Тож перед нами постало завдання з’ясувати змістово-структурні особливості професійної компетентності майбутніх учителів математики і, що особливо актуально в розрізі проблематики дослідження педагогічної свідомості [12] майбутнього вчителя математики, довести, що її важливим складником і показником високого рівня сформованості є педагогічна свідомість.

Різні аспекти структури професійної компетентності розглянуті в дослідженнях таких авторів, як Е. Зеер, І. Зимова, А. Маркова, Ю. Татур, Ю. Фролов, А. Хуторський, Т. Чекаліна, В. Шадрикова та інші. Питанням професійної компетентності вчителя присвячені праці В. Адольфа, І. Кузнєцової, Н. Кузьміної, Л. Мітіної, А. Мудрика, В. Сластьоніна, А. Тряпціна, О. Щербакова, С. Якушевої та інших учених. При цьому зауважимо, що в структурі професійної компетентності одні автори віддають перевагу комплексу загальних і спеціальних знань, професійних умінь, інші – значущості особистісних якостей педагогів, зокрема психологічних. Проблемі вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів математики присвячені роботи В. Афанасьєва, Н. Віленкіна, О. Єпішева, Ю. Колягіна, В. Мішина, В. Монахова, А. Мордкович, Н. Розова, Г. Саранцева, Є. Смірнова, В. Шадрикова, Я. Ястребова та інших учених.

Наприклад, І. Кузнєцова під професійною компетентністю майбутнього вчителя розуміє інтегративну якість особистості, що відображає готовність педагога реалізовувати свій особистісний потенціал (знання, вміння, особистісні якості, професійний досвід) для успішного вирішення типових професійних завдань, які виникають у реальній педагогічній діяльності інформаційного суспільства [3].

Л. Мітіна дає визначення педагогічної компетентності як гармонійного поєднання знань предмета, мето-

дики і дидактики викладання, умінь і навичок педагогічного спілкування, а також прийомів і засобів саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації [6].

С. Якушева під педагогічною компетентністю розуміє єдність теоретичної та практичної готовності вчителя до здійснення своєї професійної діяльності [11]. Зі свого боку О. Щербаков і А. Мудрик вважають, що професійна компетентність педагога розкривається через його педагогічні вміння, які зводяться до таких: вміння переносити відомі знання, варіанти рішень, прийоми навчання і виховання в нові педагогічні ситуації; вміння знаходити для будь-якої з педагогічних ситуацій нові рішення; вміння створювати нові елементи педагогічних знань та ідей, конструювати нові приклади вирішення конкретних педагогічних ситуацій [10].

В. Сластьонін пропонує таку структуру педагогічних умінь: вміння “переводити” зміст процесу виховання в конкретні педагогічні завдання, вміння побудувати і привести в рух педагогічну систему, вміння виділяти і встановлювати взаємозв’язки між компонентами і факторами виховання, вміння обліку та оцінки результатів педагогічної діяльності.

Н. Кузьміна під професійно-педагогічною компетентністю розуміє сукупність умінь учителя як суб’єкта педагогічного впливу певним чином структурувати наукове і практичне знання з метою кращого вирішення поставлених перед ним педагогічних завдань. Дослідник виділяє такі види професійно-педагогічної компетентності: спеціальні і професійні (у галузі дисципліни); методичні (способи формування знань, умінь і навичок учнів); соціально-психологічні (процеси спілкування); диференційно-психологічні (мотиви і здібності учнів); аутопсихологічні (переваги і недоліки власної діяльності й особистості) [4].

А. Ірінчєв у структурі педагогічної компетентності виділяє такі компетенції [2]: діяльні або спеціальні (комплекс знань, умінь, навичок та індивідуальних способів самостійного і відповідального здійснення педагогічної діяльності); особистісні або професійні (система знань, умінь, навичок професійного самовдосконалення та саморозвитку); комунікативні (комплекс знань, умінь, навичок і способів творчого здійснення педагогічного спілкування).

С. Савельєва вважає, що професійно-педагогічна компетентність передбачає ціннісне самовизначення щодо педагогічної діяльності, компетентність у галузі предмета, методичну та психологічну готовність до роботи в різних педагогічних системах [9].

Ми у нашому дослідженні, спираючись на думку Т. Ихтер, а також відповідно до аспектів системного, компетентнісного, особистісного, діяльнісного та контекстного підходів і на основі проведеного аналізу різних підходів науковців до досліджуваного питання, виокремили такі компоненти професійної компетентності вчителя математики: ціннісний (ціннісне самовизначення щодо педагогічної діяльності, прихильність до моральних принципів, норм і правил поведінки вчителя математики з урахуванням особливостей його професійної діяльності та конкретної ситуації, відповідальність за її результати, морально-психологічний зміст професіоналізму); організаційно-мотиваційний (здатність до особистісного зростання, прагнення до вольового напруження під час досягнення цілей професійно-творчої діяльності, побудова індивідуальної освітньої траєкторії самовдосконалення); – знанневий (певний рівень математичних знань, набутих в освітньому процесі і шляхом самоосвіти, а також знань способів отримання і передачі математичних фактів, ролі математичних дисциплін у побудові шкільного курсу математики); методичний (володіння методиками формування математичних понять, навчання розв’язання математичних задач, освоєння змістових ліній, конструювання та аналізу уроку); операційно-діяльнісний (вміння і навички оперування з математичними об’єктами, саморегуляція, вміння застосовувати знання та досвід до конкретних ситуацій професійної діяльності, приймати рішення, вибирати програму дій, професійна творчість); індивідуально-психологічний (наявність професійно важливих якостей особистості, таких як комунікативна культура, гнучкість, динамізм, мобільність, ініціативність, здатність до самовдосконалення, чесність, цілеспрямованість, працьовитість, акуратність); соціальний (визначає соціалізацію особистості вчителя математики в спілкуванні з учнями, рівень засвоєння і відтворення індивідом соціального досвіду, взаємодія із суспільством); оціночно-рефлексивний (рефлексія, самоаналіз, наявність у вчителя математики власних уявлень про норми професійної діяльності та її розвиток, усвідомлення вибору стратегії й тактики індивідуальної професійної підготовки); корекційний (корекція результатів професійної діяльності вчителя математики).

За доцільне ми вважали структурувати виокремлені компоненти. Унаслідок цього отримали таку сукупність компетенцій, рівень оволодіння якими визначатиме рівень розвитку педагогічної компетентності: діяльнісна або спеціальна компетенція (знання, вміння, навички та індивідуальні засоби самостійного й відповідального здійснення педагогічної діяльності); особистісна або професійна компетенція (знання, вміння, навички професійного самовдосконалення та саморозвитку); комунікативна компетенція (знання, вміння, навички і способи творчого здійснення педагогічного спілкування).

Проведемо їх більш детальний аналіз. Наприклад, діяльнісна компетенція вчителя математики орієнтована на оволодіння знаннями, вміннями, навичками й індивідуальними способами самостійного та відповідального навчання математики. Очевидно, що самостійне і відповідальне навчання математики неможливе без впевненого володіння предметом, змістом математичної освіти. При цьому зміст навчання математики має постійно оновлюватися, щоб, по-перше, не відставати від досягнень математичної науки; по-друге, відповідати потребам суспільства. Нині особливе значення має відбір змісту, до якого необхідний фундамен-

тальний підхід – зміст освіти має містити все, що необхідно для розвитку особистості учня, задоволення його запитів, його професійного самовизначення. Учитель математики зобов'язаний володіти критеріями та ознаками відбору змісту. Відповідальне здійснення навчання математики вимагає диференціації змісту, його індивідуалізації, оптимізації. Воно повинно містити основи для пробудження й розвитку особистісних характеристик учня. Діяльнісна компетенція у нашому тлумаченні ширша, ніж предметна компетенція.

Важливим для нас є також той факт, що необхідною умовою розвитку компетентності є розуміння, адже просто знання ще не є основою діяльності, оскільки людина не знає, як це знання належить до реальної ситуації. Математичне знання абстрактне, воно позбавлене конкретного змісту. Знання має поєднуватися з розумінням: оволодіння знанням означає його розуміння. Тож завданням учителя є забезпечення розуміння знання, а для цього вчитель повинен володіти методикою навчання математики. Зміст навчання невіддільний від засобів його досягнення, тобто методики навчання. Рівень оволодіння діяльнісною компетенцією, відповідно, може бути визначений рівнем оволодіння змістом освіти та методикою навчання.

Особистісна (або персональна) компетенція вчителя математики означає оволодіння здатністю до професійного самовдосконалення та самореалізації. Потреба особистості в самовдосконаленні та самореалізації, відповідно до концепції самоактуалізації особистості А. Маслоу [5], є вищою потребою особистості. Самоактуалізація особистості – це прагнення людини до самоздійснення, спроба реалізувати свої потенційні можливості, “стати тим, ким вона може бути”. Згідно з А. Маслоу, тенденція до самоактуалізації становить сутність, ядро особистості, це є прагнення людини постійно втілювати свої задуми, реалізовувати себе, свої здібності, свою сутність. А самореалізуватися людина може, як відомо, тільки в діяльності, і змістом потреби в діяльності є потреба в самоактуалізації.

Опанування комунікативної компетенції приводить до формування комунікативної компетентності особистості педагога, яка відображає суть взаємодії між педагогічною діяльністю та особистістю; сприяє розкриттю особистостей вчителя і учня в процесі навчання; містить у собі навчальний і виховний ефект підготовки. Отож комунікативна компетентність учителя є його фаховозначущою характеристикою. Вона передбачає дії, пов'язані із встановленням педагогічно доцільних взаємин між учителем і учнем, спрямованих на досягнення загальних цілей; дії мотивування учасників педагогічного процесу до взаємодії; дії проникнення у внутрішній світ один одного. Системоутворюючим елементом комунікативної компетентності є розвиток професійно значущих особистісних якостей.

Отже, сукупність спеціальної (діяльнісної), персональної (особистісної) і комунікативної компетенцій забезпечує оптимальний рівень розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя математики.

Особливу увагу звертаємо на обґрунтоване положення про те, що в структурі професійної педагогічної компетентності вчителя математики виділяються три підструктури: діяльнісна (знання, вміння, навички та індивідуальні способи самодіяльного і відповідального здійснення педагогічної діяльності); особистісна (потреба в саморозвитку, знання, вміння і навички самовдосконалення); комунікативна (знання, вміння, навички і способи творчого здійснення педагогічного навчання). Відповідно, педагогічна компетентність розуміється як гармонійне поєднання знання математики, методики викладання математики, культури (умінь і навичок) педагогічного спілкування, прийомів і засобів саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації. Близьким до нашого є визначення сутності поняття “професійна компетентність” В. Синенка, який трактує його як інтегрування відповідного рівня професійних знань, умінь і навичок учителя, його особистісних якостей, що виявляються внаслідок діяльності: рівень вихованості та освіченості учнів, набуття ними життєвих компетентностей. Науковець робить висновок про те, що професійна компетентність учителя є високим рівнем його психолого-педагогічних і науково-предметних знань і умінь у поєднанні з відповідним культурно-моральним образом, що забезпечує на практиці соціально затребувану підготовку підростаючого покоління до життя [1]. Ми переконані, що таке розуміння професійної компетентності вимагає від учителя розвиненого професійного мислення, здатності добирати, аналізувати і синтезувати здобуті знання в досягненні педагогічної мети, цілісно уявляти технологію їх застосування.

Висновки. Зауважимо, що нами було встановлено, що педагогічна свідомість являє собою динамічне інтегративне особистісне утворення, яке містить професійні знання та вміння вчителя математики, особистісний досвід та його професійно важливі якості, усвідомленість педагогічних цінностей, здатність до рефлексії, сформованість ціннісних орієнтацій, мотивів саморозвитку [12]. Відповідно, ми можемо зробити висновок про те, що розвиток професійної компетентності залежить від самого вчителя, оскільки він усвідомлено регулює стандарти своєї поведінки на основі набутого педагогічного досвіду. При цьому, як відомо, “досвід стає джерелом професійного зростання вчителя лише тією мірою, якою вона є об'єктом структурованого аналізу: неререфлексований досвід безкорисний і з часом веде не до розвитку, а до професійної стагнації вчителя” (М. Волес). Отож тільки усвідомлений досвід має сенс. Усвідомлення ж, у свою чергу, відбувається у процесі рефлексії. Тобто розвиток професійної компетентності вимагає сформованості педагогічної свідомості як інтегратора особистісних і операційних компонентів (розвиненого мислення, рефлексії [13], саморозвитку і саморегуляції діяльності і поведінки, високої моральності і культури поведінки тощо).

Тож професійно значущі характеристики особистості як суб'єкта професійної діяльності тісно пов'язані зі свідомістю й зумовлюють успішність процесу професійного зростання на всіх його етапах. А тому ми можемо стверджувати, що педагогічна свідомість є показником розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя математики.

Використана література:

1. Адольф В. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / В. Адольф. – Красноярск: КрГУ, 1998. – 286 с.
2. Иринчеев А. Развитие профессиональной компетентности будущих учителей математики / А. Иринчеев // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – № 15. – С. 45–48, с. 46.
3. Кузнецова И. Развитие методической компетентности будущего учителя математики в процессе обучения математическим структурам в сетевых сообществах: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / И. Кузнецова; Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова. – Архангельск, 2015. – 483 с. – С. 59.
4. Кузьмина Н. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. Кузьмина. – Москва: “Высшая школа”, 1990. – 119 с.
5. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты. – Москва, 1982.
6. Митина Л. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений / Л. Митина – Москва: “Академия”, 2004. – 320 с. – С. 75.
7. Раков С. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу в навчанні з використанням інформаційних технологій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / С. Раков. – Київ, 2005. – 47 с.
8. Рихтер Т. Структура профессиональной компетентности учителя математики / Т. Рихтер // Фізико-математична освіта: науковий журнал. – 2017. – Вип. 1 (11). – С. 89–92.
9. Савельева С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза: монография / С. Савельева – Воскресенск, 2012. – 220 с.
10. Щербаков А. Психология учителя // Возрастная педагогическая психология / А. Щербаков, А. Мудрик / Под ред. А. Петровского. – Москва, 1991.
11. Якушева С. Профессиональная компетентность как условие развития мастерства педагога / С. Якушева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. IX Междунар. науч.-практ. конф. Ч. I. – Новосибирск: СибАК, 2011.
12. Bobovsky R. Terminological analysis of the concept “pedagogical consciousness” in psychological and pedagogical researches / R. Bobovsky // Science and practice: collection of scientific articles. – Thorpe Bowker. Melbourne, Australia, 2016. – P. 246–267.
13. Bobovsky R. Reflection as a component of future teacher’s pedagogical consciousness formation / R. Bobovsky // Perspective directions of scientific researches: collection of scientific articles. – Agenda Publishing House, Coventry, United Kingdom, 2016. – P. 289–291.

References:

1. Adol’f V. Professional’naya kompetentnost’ sovremennogo uchitelya: monografiya / V. Adol’f. – Krasnoyarsk: KrGU, 1998. – 286 s.
2. Irincheyev A. Razvitiye professional’noy kompetentnosti budushchikh uchiteley matematiki / A. Irincheyev // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2010. – № 15. – S. 45–48, s. 46.
3. Kuznetsova I. Razvitiye metodicheskoy kompetentnosti budushchego uchitelya matematiki v protsesse obucheniya matematicheskimi strukturami v setevykh soobshchestvakh: diss. ...d-ra ped. nauk: 13.00.02 / I. Kuznetsova; Severnyy (Arkticheskii) federal’nyy universitet imeni M. V. Lomonosova. – Arkhangel’sk, 2015. – 483 s. – S. 59.
4. Kuz’miina N. Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya / N. Kuz’miina – Moscow: “Vysshaya shkola”, 1990. – 119 s.
5. Maslou A. Samoaktualizatsiya / A. Maslou // Psikhologiya lichnosti. Teksty. – Moscow, 1982.
6. Mitina L. Psikhologiya truda i professional’nogo razvitiya uchitelya: ucheb. posobiye dlya vyssh. ped. ucheb. zavedeniy / L. Mitina. – Moscow: “Akademiya”, 2004. – 320 s. – S. 75.
7. Rakov S. Formuvannya matematichnikh kompetentnostey uchitelya matematiki na osnovi doslidnits’kogo pidkhodu v navchanni z vikoristannyam informatsiynikh tekhnologiy: avtoref. dis. ... d-ra. ped. nauk: 13.00.02 / S. Rakov. – Kyiv, 2005. – 47 s.
8. Rikhter T. Struktura professional’noy kompetentnosti uchitelya matematiki / T. Rikhter // Fiziko-matematichna osvita: naukoviy zhurnal. – 2017. – Vip. 1 (11). – S. 89–92.
9. Savel’eva S. Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya professional’noy kompetentnosti uchitelya v obrazovatel’nom protsesse vuza: monografiya / S. Savel’eva. – Voskresensk, 2012. – 220 s.
10. Shcherbakov A. Psikhologiya uchitelya // Vozrastnaya pedagogicheskaya psikhologiya / A. Shcherbakov, A. Mudrik / Pod red. A. Petrovskogo. – Moscow, 1991.
11. Yakusheva S. Professional’naya kompetentnost’ kak usloviye razvitiya masterstva pedagoga / S. Yakusheva // Lichnost’, sem’ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii: sb. st. po mater. IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Chast’ I. – Novosibirsk: SibAK, 2011.
12. Bobovsky R. Terminological analysis of the concept “pedagogical consciousness” in psychological and pedagogical researches / R. Bobovsky // Science and practice: collection of scientific articles. – Thorpe Bowker. Melbourne, Australia, 2016. – P. 246–267.
13. Bobovsky R. Reflection as a component of future teacher’s pedagogical consciousness formation / R. Bobovsky // Perspective directions of scientific researches: collection of scientific articles. – Agenda Publishing House, Coventry, United Kingdom, 2016. – P. 289–291.

Бобовский Р. П. Педагогическое сознание как показатель профессиональной компетентности будущего учителя математики

В статье проанализированы различные подходы к определению понятия “профессиональная компетентность учителя математики”. Согласно аспектов системного, компетентностного, личностного, деятельностного и контекстного подходов и на основе проведенного анализа различных подходов ученых к исследуемому вопросу выделены компоненты профессиональной компетентности. Рассмотрены содержательно-структурные особенности профессиональной компетентности будущих учителей математики и, что особенно актуально в разрезе проблематики исследования педагогического сознания, доказано, что ее важной составляющей и показателем высокого уровня сформированности есть педагогическое сознание. Развитие профессиональной компетентности требует сформированности

педагогического сознания как интегратора личностных и операционных компонентов (развитого мышления, рефлексии, саморазвития и саморегуляции деятельности и поведения, высокой нравственности и культуры поведения).

Ключевые слова: педагогическое сознание, профессиональная компетентность, подготовка учителя, компоненты, показатели.

Bobovsky R. P. Pedagogical consciousness as an indicator of professional competence of the future mathematics teacher

The article analyzes various approaches to the definition of the concept of "professional competence of the teacher of mathematics". According to systemic, competence, personal, activity and context approaches aspects, and based on the different scientists approaches analysis, the components of professional competence are singled out to the issue under study. The content-structural peculiarities of future mathematics teachers professional competence are considered, and that is especially important in the context of pedagogical consciousness study problems, it is proved that its important component and indicator of high level formation is pedagogical consciousness. The development of professional competence requires pedagogical consciousness formation as an integrator of personal and operational components (developed thinking, reflection, self-development and self-regulation activity and behavior; high morality and behavior culture).

Key words: pedagogical consciousness, professional competence, teacher training, components, indicators.

УДК [37:001.814]:159.937

Воровка М. І.

НАРАТИВНИЙ ПІДХІД В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ

У статті йдеться про історіографічні джерела, історіографію історико-педагогічного дослідження та історичний наратив. Розглянуто контекстуальність як якісну характеристику історико-педагогічного наративу, наративний підхід та об'єктивність історичного знання, імплементацію наративного підходу в історико-педагогічному дослідженні. Доведено, що, на відміну від джерелознавчого аналізу, предметом якого є «свідки часу» – джерела, які належать до розглянутого періоду, історіографічний досліджує історичні наративи, які містять авторську інтерпретацію історико-педагогічних подій. Це змушує зосереджуватися на тому, як та у яких умовах досліджувалися ці події, які саме та яким чином різноманітні соціокультурні, політико-економічні, історико-педагогічні та інші фактори могли позначитися на поглядах і переконаннях ученого – це все стає суттєвим для висновку про закладені у наративі сенси.

Ключові слова: історіографічні джерела, історіографія історико-педагогічного дослідження, історичний наратив, наративний підхід, історико-педагогічний наратив.

Найважливішою особливістю історико-педагогічного дослідження є те, що явища, які воно вивчає, не можуть бути відтвореними, інформацію про них можна отримати лише з історичних джерел, до яких учений-педагог звертається із своїм дослідницьким завданням, а також з історичних та історико-педагогічних наративів, у якому це явище висвітлювалося прямо чи побічно.

Досягнення мети історико-педагогічного дослідження залежить від вміння дослідника дібрати та систематизувати джерельну та історіографічну базу, проаналізувати, критично осмислити та інтерпретувати зміст джерел, що потребує обізнаності з категоріально-понятійним апаратом і методами історичного джерелознавства та історіографії. Предметом історичного джерелознавства є теоретичні та методичні аспекти вивчення та використання історичних джерел. Предметом історіографії є історія розвитку наукового пізнання історичного процесу – історіографічний процес. Тож звернення до теорії та методів історичного джерелознавства та історіографії є передумовою підвищення якості історико-педагогічної розвідки.

Питання наративного підходу досліджували такі вітчизняні та закордонні вчені: Х. Вайт, Ф. Анкерсміт, Дж. Прінс, М. Можейко, Р. Барт, Й. Брокмєр, Р. Харре, Г. Белая, К. Симонов, О. Караманов, М. Васишин, Н. Сейко, Л. Ваховський, Т. Лішук-Торчинська, І. Троцук, Є. Топольський, В. Сиров.

Мета статті – розглянути можливість наративного підходу як засобу роботи з історіографічними джерелами з історії педагогіки.

Методологічним фундаментом наукової рефлексії конкретної історико-педагогічної проблеми, яка дає змогу визначити стан її наукового висвітлення, невирішені питання, мету та завдання дослідження є історико-педагогічна історіографія.

Тлумачний словник української мови визначає історіографію як науку, що вивчає розвиток і нагромадження знань з історії суспільства, а також історичні джерела. Це сукупність історичних творів, що стосуються певного періоду або якої-небудь проблеми; історична бібліографія [20, с. 51]. «Як спеціальна історична дисципліна, – вказує С. Посохов, – історіографія вивчає історію розвитку історичних знань, історичної думки, історичної науки. У іншому значенні цей термін є синонімом історичних творів, історичної літератури взагалі» [11, с. 97].

Як галузь наукових знань педагогічна історіографія – це системний аналіз та узагальнення великого масиву літератури, опублікованої з певної галузі наукового знання з метою висвітлення процесу розвитку науки та відповідних методів дослідження у визначених хронологічних межах (Н. Гупан). Вона вивчає процес розвитку історико-педагогічної науки та його закономірності (Д. Молоков); суспільно детерміновані процеси розвитку педагогічної науки і нагромадження нею наукових знань (І. Стражнікова) [9, с. 67; 17, с. 128; 21, с. 13].

Історіографічні джерела, які становлять окрему групу джерел вивчення історії – це пам'ятки минулого, які надають дослідникові «інформацію щодо характерних рис та особливостей розвитку історичних знань та історичної науки, тобто щодо безпосереднього предмета історіографічних досліджень. «Отже, – вважає О. Вовк, – до категорії історіографічних джерел можна віднести різноманітні історичні джерела, що містять інформацію про життя та творчість відомих істориків, виникнення та розвиток історичної науки, типові для кожної епохи риси мислення» [11, с. 90]. «Історіографічні джерела, – зазначає Я. Калакура, – відбивають специфічні історіографічні факти, тобто ті, що містять відомості з історії історичної науки про важливі події і явища в її розвитку, про осіб та осередки, які збагатили історичні знання. Завдяки історіографічним джерелам створюється можливість відтворити особливості суспільної свідомості, конкретно-історичні умови, в яких жив і творив історик, з'ясувати вплив самої історичної науки на життя і розвиток суспільства» [12, с. 19]. Отже, до історіографічних джерел належать не лише наукові історичні праці, але й матеріали, які дають змогу дізнатися про суспільну атмосферу, – настрої, цінності, ідеї, ідеали, ідеологічні настанови тощо, які характеризують стан соціуму та науки на певному етапі їх історичного розвитку. Тому чітко розділити історіографічну та джерельну базу неможливо – одні і ті ж самі матеріали можуть бути джерельними та історіографічними.

Враховуючи особливості історико-педагогічної науки, Л. Голубнича пропонує вважати джерелом педагогічної історіографії «специфічні педагогічно-історіографічні факти, котрі несуть історико-педагогічну інформацію про важливі для розвитку педагогічної думки та педагогічної науки події та явища, про видатних педагогів та їхній особистий внесок у поширення й еволюцію педагогічного знання. Завдяки педагогічно-історіографічним джерелам виникає можливість відтворити особливості історико-педагогічних процесів, явищ, педагогічної свідомості, конкретно-історичні умови, які впливали на світогляд, а внаслідок – і на педагогічні концепції провідних педагогів минулого, з'ясувати дію та роль самої педагогічної науки у житті та розвитку суспільства» [8, с. 42].

Постмодерністське розуміння природи історичного джерела виявило дві критичні точки у процесі історичного пізнання – зумовлену релятивністю історичних джерел, з одного боку, та суб'єктивністю їх інтерпретації – з іншого. Це остаточно зруйнувало ілюзію щодо можливості відтворення або реконструкції в історичних дослідженнях об'єктивної реальності минулого. У постмодерністській картині наукового знання історіографічний текст постає наративом, переказом про події. Тобто якщо історико-педагогічні джерела – це переважно опосередковані та / чи адресовані тексти, які потребують інтерпретації для використання в дослідженні, то історико-педагогічний наратив – це історіографічний текст, який містить сконструйовану істориком картину історичного минулого з використанням здобутої та інтерпретованої ним джерельної інформації.

На це звертає увагу О. Сухомлинська, яка наголошує, що форму наративу незалежно від поставленої проблеми має будь-який виклад історико-педагогічного дослідження. Хоча нині він скоріше нагадує аналіз, адже передбачає історичні методи дослідження, знання методології історії, навичок вивчення історичних документів і використання джерел, на основі яких формуються історико-педагогічні (причинні, еволюційні, функціонально-генетичні або функціональні) твердження [22, с. 11]. Оскільки історія вивчає долю людини у світі в спосіб, який визначається нею ж самою, то неможливо відокремити суб'єкт історичних досліджень від об'єкта. Історіографія репрезентує сучасну їй культуру із властивим їй світобаченням, яке історик певною мірою транслює через виклад результатів свого пошуку.

«Історичне знання, – наголошує В. Вжосек, – представлене виключно дискурсивними образами історичної дійсності, тому у своєму дослідженні історик зіставляє між собою лише фігури історичного мислення та історіографічні наративи» [6, с. 157]. Дослідник вивчає іншу культуру крізь призму своїх мисленнєвих категорій, властивих його часові візій історичного (культурного) ладу. Він спостерігає минуле крізь об'єктивний світ, до якого належить. Як наслідок, дослідник приписує об'єкту, який досліджує, додаткові складники – логіку, характерну для мови, якою історик думає або говорить про об'єкт; логіку власного дискурсу в дослідженні; базові екзистенційні переконання про те, що і в який спосіб може існувати; основні уявлення про час і простір, які також вписані у мову (темпоральність і просторовість); стереотипи історичного мислення, фундаментальні мисленнєві категорії історіографії (зокрема, ідеї генези та змінності) тощо [6, с. 167–173]. Таке «позаджерельне знання», як його визначив Є. Топольський, наперед визначає поставлені перед минулим питання, обрання проблем, відбір джерел та їх оцінку, на формулювання історіографічних фактів, які конструює історик.

В історичній нарації позаджерельне знання представлене кількома групами елементів:

- певні загальні способи мислення, притаманні цій культурі (так звані фундаментальні міфи);
- мова з її узвичаєними правилами;
- фактографічні знання, зокрема й потенційні, що ними володіє історик;

– загальні знання, зокрема суто теоретичні, особливо потенційні, що ними володіє історик;
– система вартостей історика (більш чи менш цілісна), тобто його ідеологія, в котрій треба розрізнати ідеологію спільноти, до якої він належить (нації, суспільної, релігійної групи тощо), та професійну етику, котру він поділяє з науковою спільнотою [24, с. 121].

У довіднику з джерелознавства історії України М. Варшавчик використовує поняття «позаджерельна інформація» – сукупність знань і настанов, які використовуються істориком, впливають на його дослідження й не здобуваються ним безпосередньо з історичних джерел. Учений виділив три види такої інформації:

– ті відомості, які черпає історик із історичної літератури;
– знання, надбані в інших науках;
– сукупність настанов, які витікають із системи суспільних, зокрема ідеологічних, відносин часу, потреб суспільного розвитку, в яких живе й творить історик [10, с. 46].

Позаджерельне знання (чи інформація), яке(-а) визначає зміст і методологію дослідження, дає підстави В. Вжосеку наполягати, що «не існує аксіологічно невинного історичного дискурсу», історіографія завжди певним чином культурно та метафорично «ангажована» [6, с.176–209]. Отже, якісною характеристикою історіографічних праць, пов'язаних за самою своєю суттю з інтерпретацією та культурним приписуванням, є їхня контекстуальність, обумовленість контекстом.

За «Великим тлумачним словником української мови», поняття «контекст» означає закінчений за змістом уривок тексту, що дає змогу встановити значення слова або речення, які входять до його складу. У переносному значенні цим словом позначають те, що розглядається як ціле, яке зв'язує і пояснює які-небудь явища, факти і таке інше [5, с. 567]. У «Філософському енциклопедичному словнику» контекст розуміється у найширшому значенні – як сукупність деяких обставин, від яких залежить значення або сенс будь-якого знака, вислову, тексту, дії. У разі словесних знаків розрізняють лінгвістичний і позалінгвістичний (ситуативний) контекст. Позалінгвістичний (ситуативний) контекст – це сукупність деяких обставин, від яких залежить значення деякого вислову чи тексту (різного роду неартикульовані передумови, традиції, конвенції, мови тощо). Живучість текстів залежить від того, наскільки їм притаманний певний сенс, який не вичерпується їхньою «вписаністю» в цю суспільно-історичну ситуацію; однак актуалізувати текст можна тільки шляхом його «деконтекстуалізації» і наступної його «реконтекстуалізації», тобто такого його перетлумачення, яке дає змогу тексту «працювати» в новій суспільно-історичній ситуації [26, с. 298].

Тобто у найширшому розумінні для конкретної наукової історичної розвідки контекстом є фіксована в ній системна сукупність імен, подій, фактів, явищ, понять, яка міститься в інших наукових джерелах, присвячених предмету дослідження, та слугує для неї відправною точкою. Історико-педагогічне дослідження розглядає педагогічні феномени у їх історичному русі, а це не можливо без співвідношення із цілісним процесом історичного розвитку всієї освітньої системи, без вміщення цих феноменів у широкий багатовимірний історичний контекст – культурний, соціальний, економічний, духовний, політичний тощо.

Нам співзвучна позиція Б. Корнетова, який вважає обов'язковим вивчення педагогічних ідей у культурному та соціальному контексті, в якому вони виникли, розвивалися, транслювалися, взаємодіяли, видозмінювалися або переривалися. Причому йдеться як про широкий контекст духовного життя, так і про найбільш широкий контекст соціальних практик, які не зводяться лише і виключно до практик соціалізації (до яких належать і власне освітні практики) [14, с. 49]. Таке розуміння орієнтує на відхід від традиційної описової або пояснювальної стратегії наукового пошуку та на звернення до так званого наративного підходу в історичному та в історико-педагогічному дослідженні. Воно є відображенням постмодерністської тенденції універсалізації наративу в соціогуманітарних науках – «наративного повороту», який ознаменував виокремлення нової парадигми вивчення людини та суспільства.

В історичних дослідженнях біля витоків наративного підходу, що виокремився у 60-х роках ХХ століття, стоять Х. Вайт і Ф. Анкерсміт. Прихильники цього підходу намагалися осмислити проблему історичного знання, що не вирішувалася ні в традиційній історіографії, ні герменевтичною теорією – як саме історик за допомогою оповідання інтерпретує результати історичного дослідження. Адже сама сутність історичного знання, на думку Ф. Анкерсміта, полягає в тім, що цінність історичного твору в історіографії визначають не стільки факти, що в ньому відкриті, скільки наративна інтерпретація цих фактів [1, с. 16]. З позицій наративного підходу науковий історіографічний текст постає як певна інтерпретаційна цілісність, що інтегрує пояснення і опис.

Дослідники [3; 15; 16; 25] зазначають, що наративний поворот став проявом «значних тектонічних зсувів» у модерністській картині світу. Ці процеси супроводжувалися критикою позитивістського підходу до дослідження минулого та настанов класичної історіографії. Відбувалося усвідомлення, що функціонування різних форм знання можна зрозуміти лише через розгляд їхньої наративної, оповідної природи, що відкривало горизонти для інтерпретативних досліджень, сфокусованих на формах наративу. У межах наративного підходу в історії відбувається перехід від дослідження на основі історичних фактів до дослідження історіографічного тексту. При цьому наратором може бути й історик-автор історичного дослідження, й оповідач-свідок подій, який розповідає пережиту історію, на якій може ґрунтуватися текст історика.

Хоча поняття про історичний наратив у практиці історіописання йде ще від давньогрецьких філософів, у сучасній науці він тлумачиться як:

– виклад (як продукт і процес, об'єкт і акт, структура і структуризація) однієї або більшої кількості реальних або уявних подій, що повідомляються одним, двома або кількома (більш-менш очевидними) оповідачами одному, двом або кільком (більш-менш очевидним) адресатам (Дж. Прінс) [11, с. 145–146];

– поняття філософії постмодерну, яке фіксує процесуальність самоздійснення як спосіб буття розповідного (або, за Р. Бартом, «повідомлюючого») тексту. Найважливішою атрибутивною характеристикою наративу є його самодостатність і самоцінність (М. Можейко) [18, с. 491];

– специфічна форма дискурсу, відкрита та гнучка структура якої дає змогу адекватно дослідити такі фундаментальні аспекти людського досвіду, як його відкритість і гнучкість. Він не є онтологічною сутністю чи способом репрезентації, а являє собою гнучку модель, аналогію, що пов'язує невідоме із тим, що відоме, використовується для пояснення чи інтерпретації явищ шляхом апеляції до правил (схем, структур, сценаріїв тощо), що містять узагальнене знання (Й. Брокмеєр, Р. Харре) [3, с. 37–39];

– сукупність моделей минулого і метафоричних заяв про відносини подібності між цими моделями і типами історій, якими люди конвенційно пов'язують події свого життя зі значеннями і структурами своєї культури (Г. Белая, К. Симонов) [2, с. 1258];

– оповідання, історія або розповідь, що були створені людьми для опису й організації власного досвіду та способу життя. Водночас наратив може виступати як у ролі історико-педагогічного джерела (що уможливує досягнення більш чітких і якісних результатів дослідження), так і способу (методу) навчально-пізнавальної діяльності (у сенсі озвучення освітніх традицій і культурних феноменів певного історичного періоду) (О. Караманов, М. Васишин) [13, с. 312] тощо.

– форма існування суб'єктивного (вимислу, оповідання особи) в об'єктивному історичному процесі й спробах об'єктивно (знову ж таки в наративному сенсі) його описати (Н. Сейко) [19] тощо.

Історичний наратив трактує смисл історичної події не як обумовлений об'єктивною закономірністю історичного процесу, а як такий, що виникає в контексті розповіді про подію й іманентно пов'язаний з інтерпретацією. Згідно з таким розумінням, «історія, – вказує Л. Ваховський, – це не те, що було насправді в минулому, а те, що ми про не минуле розповідаємо – оповідь про минуле» [4, с. 43]. Історична подія у межах наративного підходу, як вважає Т. Ліщук-Торчинська, визначається як продукування сенсу, а історичні проблеми постають історіографічними проблемами. Специфікою наративного підходу в історичній науці є те, що він ґрунтується на міждисциплінарному синтезі, зокрема, своїми витокami сягає лінгвістичного повороту в соціально-гуманітарних науках, використовує особливу мову, відмінну від мови класичного історіописання, методи структурної антропології, а інтерпретативний аспект дослідження має виразні культурологічні інтенції [15, с. 56–58].

До основних характеристик наративного підходу в історії І. Троцук зараховує такі:

- ретроспективність – розгляд подій минулого через призму сьогодення і майбутнього;
- перспективність – залежність історичної оцінки подій від світогляду історика;
- вибірковість – відбір релевантної інформації;
- специфічність – вплив історичного знання на формування ідентичності;
- комунікативність – вплив культурного дискурсу на історичне знання;
- фіктивність – залежність історичних інтерпретацій від соціальних умов, у рамках яких вони грають роль орієнтиру в практичному житті;
- зближення художньої та наукової типізації на основі єдності об'єкта пізнання [25, с. 43].

Чи не означає визнання наративної природи історичного тексту водночас і визнання цілковитої суб'єктивності історичного наративу взагалі та історико-педагогічного зокрема? Варто зазначити, що у межах наративного підходу в історії виокремилися дві позиції щодо об'єктивності історичного знання та його відношення до історичної реальності – радикальна, що заперечує навіть сам феномен минулої дійсності як об'єкта дослідження, та поміркована, що не відкидає можливість «контакту» дослідника з минулою дійсністю через фактологічну інформацію з невисоким інтерпретаційним змістом. Ця інформація – базові джерельні відомості – виступає, за влучним визначенням Є. Топольського [24, с. 374–377], «реалістичним алібі нарації».

Ми вважаємо слушною думку В. Сирова [23], який зазначив, що об'єктивність історичного знання була б досяжна, якби була можливість зіставлення написаної історії з якимсь позалінгвістичним контекстом. У цьому разі було б можливим лише одне єдине «правильне» історичне оповідання, що, очевидно, є утопічним. Тому варто погодитися і прийняти думку про те, хоча життя і залишається «нерозказаною історією» і вислизає від усіх описів, але воно саме по собі хаотичне, а опис є способом його упорядкування. Концепт наративу не просто зберігає цінність різноманіття, а орієнтує істориків на роботу з описами, зупиняє їх співвіднесення з позалінгвістичним контекстом. Наратив отримує своє виправдання як форма, в якій знаходить своє втілення специфічність і науковість історичного дослідження. Історик конститує або здійснює процедуру схоплення в єдине ціле деякої серії епізодів, що описується поняттям «конфігурація» (Л. Мінк). Звичайно, це передбачає пріоритет авторського задуму над так званим фактичним матеріалом. І тут на перший план виходять критерії науковості історичних текстів. Якщо конфігурація створює необхідний зв'язок частин у тканини самого тексту, то статус науковості мають захистити самі способи конфігурації, щоб уникнути звинувачень у редукції до «точок зору».

До цих міркувань близькою є позиція Л. Ваховського [4] про те, що історико-педагогічний текст є результатом пізнавальної активності суб'єкта, який сам «творить реальність». Але така діяльність не можлива

без зіткнення цього суб'єкта зі свідченнями про минуле. Отже, історико-педагогічне знання – це все-таки поєднання суб'єктивності та об'єктивності. Тому щодо історико-педагогічних досліджень не можна казати «істинний» чи «хибний». Коректніше говорити про його об'єктивність і суб'єктивність.

Щодо наративного підходу в історико-педагогічних дослідженнях, то дослідники [4; 7] зосереджують увагу на таких вимогах до його імплементації:

- конструювання наукового наративу повинне спиратися на сучасний логіко-методологічний інструментарій;

- історико-педагогічний наратив отримує статус наукового дослідження у процесі досягнення консенсусу між дослідниками-фахівцями;

- аналіз історико-педагогічних фактів із позицій якоїсь раціональної моделі, яка буде використовуватися як підстава для інтерпретації;

- поліфонія наукового пошуку, наявність різних поглядів на проблему;

- відмова від спроб використання історико-педагогічного досвіду для обґрунтування й виправдання наявної на сучасному етапі системи цінностей або підтвердження чи спростування вподобань і переконань окремих людей або соціальних груп;

- неупереджена позиція й у певному розумінні міра свободи самого вченого, який розповідає й міркує про минуле, що досягається шляхом нейтралізації «суб'єктивності» наративу «об'єктивністю» правил викладу й інтерпретації історико-педагогічного матеріалу.

Висновки. Отже, на відміну від джерелознавчого аналізу, предметом якого є «свідки часу» – джерела, які належать до розглядуваного періоду, історіографічний досліджує історичні наративи, які містять авторську інтерпретацію історико-педагогічних подій. Це змушує зосереджуватися на тому, як та у яких умовах досліджувалися ці події, які саме та яким чином різноманітні соціокультурні, політико-економічні, історико-педагогічні та інші фактори могли позначитися на поглядах і переконаннях ученого – це все стає суттєвим для висновку про закладені у наратив сенси.

Використана література:

1. Анкерсмит Ф. Нарративная логика. Семантический анализ языка историков / Под науч. ред. Л. Б. Макеевой. – Москва: «Идея-Пресс», 2003. – 360 с.
2. Белая Г.В. Гносео-онтологическая интерпретация дихотомии «наратив / текст» / Г. В. Белая, К. И. Симонов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – Т. 11. – № 4 (5). – С. 1250–1258.
3. Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы / Й. Брокмейер, Р. Харре // Вопросы философии. – 2000. – № 3. – С. 29–42.
4. Ваховський Л. Ц. Наратив у історико-педагогічному дослідженні: методологічний аналіз / Л. Ц. Ваховський // Шлях освіти. – 2007. – № 1 (43). – С. 42–45.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад, голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
6. Вжосек В. Історія – Культура – Метафора. Постановка неklasичної історіографії. Про історичне мислення: монографія / В. Вжосек – Київ: «Ніка-центр», 2012. – 296 с.
7. Галів М. Д. Епістемологія наративного підходу в історико-педагогічній науці / М. Д. Галів // Молодь і ринок. – 2014. – № 2. – С. 74–80.
8. Голубничка Л. О. Джерела педагогічної історіографії / Л. О. Голубничка // Теорія та методика навчання та виховання. – 2012. – Вип. 32. – С. 33–46.
9. Гупан Н. М. Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Київ, 2001. – 38 с.
10. Джерелознавство історії України: довідник: навч. посіб. для студ. вузів / Я. К. Боровський, М. Я. Варшавчик, І. Н. Войцехівська та ін. – Київ: НАН України; Ін-т укр. археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського та ін., 1998. – 211 с.
11. Історіографічний словник: навч. посіб. для студентів історичних факультетів університетів / С. І. Посохов, С. М. Куделю, Ю. Л. Зайцева та ін.; за ред. С. І. Посохова. – Харків: Східно регіональний центр гуманітарно-освітніх ініціатив, 2004. – 320 с.
12. Калакура Я. С. Українська історіографія: курс лекцій. – Київ: «Генеза», 2004. – 496 с.
13. Караманов О. В. Наратив як історико-педагогічне джерело та його репрезентація у музейному просторі / О. В. Караманов, М. С. Василюшин // Педагогічний дискурс. – 2013. – Вип. 15. – С. 135–140.
14. Корнетов Г.Б. Педагогические идеи и учения в истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 2. – С. 44–68.
15. Лішук-Торчинська Т. П. Основні сенси нової епістемології філософії історії в межах наративного підходу / Т. П. Лішук-Торчинська // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – Луцьк, 2010. – Вип. 27. – С. 54–59.
16. Лішук-Торчинська Т. П. Наративний поворот в історичній науці: впливи, основний зміст, критика / Т. П. Лішук-Торчинська // Софія. Гуманітарно-релігійнознавчий вісник. – 2016. – № 1 (5). – С. 76–79.
17. Молоков Д. С. Теоретико-методологические основы педагогической историографии / Д. С. Молоков // Rocznik Towarzystwa Naukowego Plockiego. – V-Plock, 2013. – 330 s. – S. 127–133.
18. Постмодернизм: энциклопедия / сост. и науч. ред.: А. А. Грицанов, М. А. Можейко. – Минск: «Интерпрессервис: Кн. дом», 2001. – 1038 с.
19. Сейко Н. А. Дослідження історії доброчинності в сфері освіти України: методологічні підходи до проблеми / Н. А. Сейко // Освіта Донбасу. – 2010. – № 4–5. – С. 111–117.
20. Словник української мови: в 11 т. / Редкол.: І. К. Білодід (голова) та інші. – Київ: «Наук. думка», 1970–1980. – Т. 4: І–М. – 1973. – 840 с.

21. Стражнікова І. В. Історіографія розвитку педагогічної науки у дослідженнях Західного регіону України (друга половина XX – початок XXI століття): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Стражнікова Інна Василівна; Тернопільський нац. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2015. – 45 с.
22. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічне дослідження та його «околиці» / О. В. Сухомлинська // Педагогічні науки: зб. наук. пр. – Херсон, 2005. – Вип. XXXX. – С. 8–14.
23. Сыров В. Н. Современные перспективы философии истории: поворот к нарративу [Электронный ресурс] 2014 (Статья подготовлена при поддержке гранта Президента РФ № 00-15-99426). – Режим доступа: <http://любомудр.рф/index.php/stati/80-sovremennye-perspektivy-filosofii-istorii-povorot-k-narrativu>.
24. Топольський Є. Як ми пишемо і розуміємо історію. Таємниці історичної нарації. – Київ: «К.І.С.», 2012. – 400 с.
25. Троцук І. В. Теорія і практика нарративного аналізу в соціології: монографія. – Москва: видавництво «Уникум-центр», 2006. – 207 с.
26. Філософський енциклопедичний словник: довідкове видання / Гол. ред В. І. Шинкарук. – Київ: «Абрис», 2002. – 742 с.

References:

1. Ankersmyt F. Narratyvnaia lohyka. Semanticheskyi analiz yazyka ystorykov / Pod nauch. red. L. B. Makeevoi. – Moscow: Ydeia-Press, 2003. – 360 s.
2. Belaia H. V. Hnoseo-ontologicheskaya interpretatsiya dykhotomyy «naratyv / tekst» / H. V. Belaia, K. Y. Symonov // Yzvestiya Samarskogo nauchnoho tsentra Rossyiskoi akademyy nauk. – 2009. – T. 11. – № 4 (5). – S. 1250–1258.
3. Brokmeier Y., Kharre R. Naratyv: problemy i obeshchaniya odnoi alternativnoi paradyhmy / Y. Brokmeier, R. Kharre // Voprosy fylosofyy. – 2000. – № 3. – S. 29–42.
4. Vakhovskiy L. Ts. Naratyv u istoryko-pedahohichnomu doslidzhenni: metodolohichniy analiz / L. Ts. Vakhovskiy // Shliakh osvity. – 2007. – № 1 (43). – S. 42–45.
5. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy / Uklad, holov. red. V. T. Busel. – Kyiv; Irpin: VTF «Perun», 2005. – 1728 s.
6. Vzhosek V. Istoriia – Kultura – Metafora. Postannia neklasychnoi istoriohrafii. Pro istorychne myslennia: monohrafiia / V. Vzhosek – Kyiv: «Nika-tsentr», 2012. – 296 s.
7. Haliv M. D. Epistemolohiia naratyvnogo pidkhodu v istoryko-pedahohichnii nautsi / M. D. Haliv // Molod i rynok. – 2014. – № 2. – S. 74–80.
8. Holubnycha L. O. Dzherela pedahohichnoi istoriohrafii / L. O. Holubnycha // Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia. – 2012. – Vyp. 32. – S. 33–46.
9. Hupan N. M. Rozvytok istorii pedahohiky v Ukraini (istoriohrafichniy aspekt): avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01. – Kyiv, 2001. – 38 s.
10. Dzhereloznavstvo istorii Ukrainy: dovidnyk: navch. posib. dlia stud. vuziv / Ya. K. Borovskiy, M. Ya. Varshavchik, I. N. Voitsekhivska ta in. – Kyiv: NAN Ukrainy; In-t ukr. arkhiohrafii ta dzhereloznavstva im. M. S. Hrushevskoho ta in., 1998. – 211 s.
11. Istoriohrafichniy slovnyk: navch. posib. dlia studentiv istorychnykh fakultetiv universytetiv / S. I. Posokhov, S. M. Kudeliu, Yu. L. Zaitseva ta in.; za red. S. I. Posokhova. – Kharkiv: Skhidnorehionalnyi tsentr humanitarno-osvitnikh initsiatyv, 2004. – 320 s.
12. Kalakura Ya. S. Ukrainska istoriohrafii: kurs lektsii. – Kyiv: «Henez», 2004. – 496 s.
13. Karamanov O. V. Naratyv yak istoryko-pedahohichne dzherelo ta yoho reprezentatsiia u muzeinomu prostori / O. V. Karamanov, M. S. Vasylyshyn // Pedahohichniy dyskurs. – 2013. – Vyp. 15. – S. 135–140.
14. Kornetov H. B. Pedahohicheskyye ydey u ucheniya v ystoryy pedahohyky / H. B. Kornetov // Ystoryko-pedahohicheskyyi zhurnal. – 2015. – № 2. – S. 44–68.
15. Lishchuk-Torchynska T. P. Osnovni sensy novoi epistemolohii filosofii istorii v mezhakh naratyvnogo pidkhodu / T. P. Lishchuk-Torchynska // Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. – Lutsk, 2010. – Vyp. 27. – S. 54–59.
16. Lishchuk-Torchynska T. P. Naratyvnyi povorot v istorychnii nautsi: vplyvy, osnovnyi zmist, krytyka / T. P. Lishchuk-Torchynska // Sofiia. Humanitarno-relihiieznavchy visnyk. – 2016. – № 1 (5). – S. 76–79.
17. Molokov D. S. Teoretyko-metodolohicheskyye osnovy pedahohicheskoi ystoryohrafyy / D. S. Molokov // Rocznik Towarzystwa Naukowego Plockiego. – V-Plock, 2013. – 330 s. – S. 127–133.
18. Postmodernizm: entsyklopedyia / sost. y nauch. red.: A. A. Hrytsanov, M. A. Mozheiko. – Mynsk: «Ynterpresservys: Kn. dom», 2001. – 1038 s.
19. Seiko N. A. Doslidzhennia istorii dobrochynnosti v sferi osvity Ukrainy: metodolohichni pidkhody do problemy / N. A. Seiko // Osvita Donbasu. – 2010. – № 4–5. – S. 111–117.
20. Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 t. / Redkol.: I. K. Bilodid (holova) ta inshi. – Kyiv: «Nauk. dumka», 1970–1980. – T. 4: I–M. – 1973. – 840 s.
21. Strazhnikova I. V. Istoriografiiia rozvytku pedahohichnoi nauky u doslidzhenniakh Zakhidnoho rehionu Ukrainy (druga polovyna XX – pochatok XXI stolittia): avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01 – «Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky» / Strazhnikova Inna Vasylivna; Ternopilskyi nats. un-t im. V. Hnatiuka. – Ternopil, 2015. – 45 s.
22. Sukhomlynska O. V. Istoryko-pedahohichne doslidzhennia ta yoho «okolytsi» / O. V. Sukhomlynska // Pedahohichni nauky: zb. nauk. pr. – Kherson, 2005. – Vyp. XXX. – S. 8–14.
23. Syrov V. N. Sovremennyye perspektivy fylosofyy ystoryy: povorot k narrativu / [Elektronnyi resurs] – 2014 (Statia podhotovlena pry podderzhke hranta Prezidenta RF № 00-15-99426). – Rezhym dostupa: <http://liubomudr.rf/index.php/stati/80-sovremennye-perspektivy-filosofii-istorii-povorot-k-narrativu>.
24. Topolskiy Ye. Yak my pyshemo i rozumiemo istoriiu. Taiemnytsi istorychnoi naratsii. – Kyiv: «K.I.S.», 2012. – 400 s.
25. Trotsuk Y. V. Teoriia y praktyka naratyvnogo analiza v sotsyolohyy: monohrafiia. – Moscow: Yzdatelstvo «Unikum-tsentr», 2006. – 207 s.
26. Filosoofskiy entsyklopedychnyi slovnyk: dovidkove vydannia. / Hol. red V. I. Shynkaruk. – Kyiv: «Abrys», 2002. – 742 s.

Воровка М. И. Нарративный подход в историко-педагогическом исследовании

В статье идетя об историкографических источниках, историкографию историко-педагогического исследования и исторический нарратив. Рассмотрено контекстуальность как качественную характеристику историко-педагогического нарратива, нарративный подход и объективность исторического знания, имплементацию нарративного под-

хода в историко-педагогическом исследовании. Доказано, что, в отличие от источниковедческого анализа, предметом которого являются «свидетели времени» – источники, которые относятся к рассматриваемому периоду, историографический исследует исторические нарративы, которые содержат авторскую интерпретацию историко-педагогических событий. Это заставляет сосредотачиваться на том, как и в каких условиях исследовались эти события, какие именно и каким образом разнообразные социокультурные, политико-экономические, историко-педагогические и другие факторы могли отразиться на взглядах и убеждениях ученого – это все становится существенным для вывода о заложенных в нарратии смыслах.

Ключевые слова: историографические источники, историография историко-педагогического исследования, исторический нарратив, нарративный подход, историко-педагогический нарратив.

Vorovka M. I. Narrative approach to historical and pedagogical research

The article deals with historiographic sources, historiography of historical and pedagogical research and historical narrative. Contextuality as a qualitative characteristic of historical and pedagogical narrative is considered; narrative approach and objectivity of historical knowledge, implementation of the narrative approach to historical and pedagogical research are observed. It is proved that unlike source analysis whose subject is determined like «witnesses of time», the sources related to the investigated period, the historiographical one observes historical narratives that contain the author's interpretation of historical and pedagogical events. It puts emphasis on how these events were investigated under certain conditions, what way the various social and cultural, political, economic, historical, pedagogical, and other factors could influence the views and beliefs of an scientist – all these points lead to the conclusion about the importance of a narrative.

Key words: historiographic sources, historiography of historical and pedagogical research, historical narrative, narrative approach, historical and pedagogical narrative.

УДК 378.147.31/88:004

Горбань С. І.

**МОЖЛИВОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ
У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
ХУДОЖНИКІВ САКРАЛЬНОГО ЖИВОПИСУ**

У статті здійснено спробу на основі аналізу можливостей технології проблемного навчання обґрунтувати необхідність її впровадження у професійну підготовку майбутніх художників сакрального живопису. Розкрито три типи проблемного навчання, що характеризуються особливими способами взаємодії викладача і студентів; направи використання технології проблемного навчання як інструмента навчання майбутніх художників сакрального живопису та засобу максимального наближення майбутнього фахівця до реальної професійної діяльності. Виділено продуктивність проектних технологій, які являють собою важливий інструмент проблемного навчання. Подано визначення дефініції «професійна компетентність художника сакрального живопису», її складників і структури. Надано можливості технології проблемного навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх художників сакрального живопису за критеріями для оцінки рівня її сформованості.

Ключові слова: художник сакрального живопису, інноваційні технології, технологія проблемного навчання, професійна компетентність.

Інноваційні технології підготовки майбутніх художників сакрального живопису покликані сприяти становленню системи їхніх поглядів і мотивів, розвитку художнього мислення, активізації творчого потенціалу, формуванню особистісної культури, ціннісної свідомості майбутнього фахівця, але повинні реалізовуватись за дбайливого ставлення до культурних традицій, академічної художньої освіти, системи духовних цінностей, що сформувалася у вітчизняному мистецтві за минулі сторіччя. Інноваційні процеси в художній освіті необхідно пов'язувати з появою нових технік і технологій в образотворчому мистецтві. Відповідно, всі значні оновлення, що відбуваються в галузі образотворчого мистецтва, повинні знаходити відображення у змісті і у формах професійної підготовки майбутніх художників сакрального живопису.

Формування професійної компетентності майбутніх фахівців художніх спеціальностей розглянуто у працях І. Безиної [1], Н. Долгих [2], Л. Масол [5], В. Шакірової [13] та інших науковців. На думку дослідників, інноваційне навчання пов'язане з творчим пошуком на основі наявного досвіду і, відповідно, з його збагаченням стимулює активний відгук на проблемні ситуації, які виникають як перед окремим студентом, так і перед суспільством [3].

Мета статті полягає в обґрунтуванні необхідності впровадження технології проблемного навчання у професійну підготовку майбутніх художників сакрального живопису.

Однією з інноваційних технологій навчання, яка сприяє розвитку креативності майбутнього художника сакрального живопису, формуванню його пізнавальних інтересів і творчого мислення, є технологія проблемного навчання. Сутність технології проблемного навчання полягає в організації навчального процесу так, що замість передачі готових положень (правил, законів) науки викладач повідомляє фактичний

матеріал, дає його опис на фоні систематично створюваних ним проблемних ситуацій (завдань), постійно спонукає студентів до часткової або максимально повної самостійної пізнавальної діяльності з установленим і вирішенням навчальних проблем [6; 9].

Проблемне навчання спрямоване на формування пізнавальної самостійності студентів, розвиток їх логічного, раціонального, критичного і творчого мислення, пізнавальних здібностей; забезпечує глибину переконань, міцність засвоєння знань і творче їх застосування у практичній діяльності; сприяє формуванню мотивації досягнення успіху, розвиває розумові здібності; формує пізнавально-спонукальні мотиви пошукової діяльності. У цьому й полягає його головна відмінність від традиційного пояснювально-ілюстративного навчання [4; 12].

У педагогічній практиці розрізняють три типи проблемного навчання, що характеризуються особливими способами взаємодії викладача і студентів [4; 9]:

– проблемний виклад навчального матеріалу, сутність якого полягає в тому, що, створивши проблемну ситуацію і визначивши навчальну проблему, викладач не просто формулює наукові висновки, а відтворює перед студентами шлях вирішення цієї проблеми, розкриває внутрішні суперечності, доводить істинність отриманих результатів за допомогою експерименту чи дослідження, проведеного вченими. Цей тип проблемного навчання характерний для проблемних лекцій; проблемні лекції за темами: «Пам'ятки ранньохристиянського образотворчого мистецтва», «Золоте століття» давньоруського сакрального живопису», на яких передбачено залучення студентів до пошуку шляхів вирішення суперечностей у судженнях науковців і служителів церкви та спірних питань (викладач їх ставить заздалегідь), використовуючи архівні матеріали, матеріали науково-дослідних робіт та експедицій, ресурси мережі Інтернет, матеріал інших навчальних дисциплін; постійне залучення студентів до відповідей на запитання, які активізують думку, мобілізують до використання наявних знань і подальшого вивчення нового матеріалу; пошук різних варіантів вирішення проблеми, підбору засобів перевірки правильності її вирішення та вибору й теоретичного обґрунтування оптимального рішення. Методична специфіка проблемної лекції полягає в тому, що викладач повинен добре усвідомлювати, який із можливих варіантів рішення є оптимальним, який навчальний матеріал треба засвоїти студентам для вирішення проблемної ситуації; стимулюючи активну пошукову діяльність юнаків і дівчат, керує процесом пошуку рішень проблемної ситуації; не стримуючи активності студентів, надає консультації, розглядає помилки з тими, хто їх припустився; організує колективне обговорення проблемних питань і суперечностей. За допомогою проблемної лекції забезпечується досягнення трьох основних дидактичних цілей: засвоєння студентами теоретичних знань, розвиток теоретичного мислення, формування пізнавального інтересу до змісту навчальної дисципліни та професійної мотивації майбутнього спеціаліста;

– частково-пошуковий (евристичний) – передбачає самостійне вирішення студентами навчальної проблеми під керівництвом викладача. Основними прийомами реалізації цього методу у процесі підготовки художників сакрального живопису є залучення студентів до пошуку аргументації доведення гіпотези, висунутої викладачем; виділення з одного складного завдання кількох підзавдань; виокремлення запитань, що допомагають вибрати правильні шляхи вирішення завдання, одночасно вказують на різні підходи до його виконання; демонстрація способів дії з частковим розкриттям їхніх внутрішніх зв'язків; евристична бесіда. Найбільш послідовно цей вид технології проблемного навчання може бути реалізований у процесі організації семінару-дискусії, семінару-дослідження; семінару дослідницького характеру, присвяченого більш ґрунтовному вивченню матеріалу за темою «Сучасне українське сакральне мистецтво», на якому передбачена переважно групова робота, використання бесіди, вільного обміну думками. Підготовка семінару відбувається за заздалегідь запропонованими питаннями, які студенти малої групи повинні опрацювати самостійно, використовуючи різні джерела інформації (джерела частково визначаються викладачем, частково визначаються студентами групи), та представити відповіді у формі наукових повідомлень, які обговорюються академічною групою. Такі семінари поєднують наявну у студентів теоретичну підготовку з предмета з елементами науково-дослідної роботи, студенти не лише займаються трансляцією знань, але й набувають досвіду пошуково-пізнавальної діяльності [8].

– дослідницький – реалізується в тому разі, якщо студенти, усвідомивши проблему, самостійно розробляють план пошуку, формулюють припущення, обмірковують способи їх перевірки, проводять спостереження, класифікують, порівнюють, узагальнюють, доводять і роблять висновки. Технологія проблемного навчання дослідницького типу у професійній підготовці художників сакрального живопису може реалізовуватися в межах аудиторної та позааудиторної роботи за допомогою завдань на визначення ступеня достовірності отриманих результатів; під час виконання проєктів; пошуку історичних джерел, необхідних для написання ікон чи проведення реставраційних робіт.

Спеціальними функціями технології проблемного навчання, за М. Махмутовим, є виховання навичок творчого засвоєння знань (застосування системи логічних прийомів або окремих способів творчої діяльності) та творчого застосування знань (застосування засвоєних знань у новій ситуації) й умінь вирішувати навчальні проблеми; формування і накопичення досвіду творчої діяльності (оволодіння методами наукового дослідження, вирішення практичних проблем і художнього відображення дійсності); формування мотивів навчання, соціальних, моральних і пізнавальних потреб [7].

Проблемне навчання дасть змогу реалізувати в процесі навчання студентів художніх спеціальностей ідеї діалогу культур, що допоможе краще зрозуміти «іншу» культуру, а через неї – свою власну національну культуру, домогтися гармонійного поєднання «традиційного – інноваційного» [11], «світського – церковного» на основі мови мистецтва.

Серед технологій навчання в рамках інноваційного підходу одними із продуктивних є проектні технології, які являють собою важливий інструмент проблемного навчання і використовується переважно за дослідницького типу проблемного навчання. На думку О. Побірченко, «виконання студентами проектів (інформаційних, дослідницьких, практично-творчих) сприяє розвитку їхнього креативного, нестереотипного мислення, активності, самостійності та іншого» [10, с. 333].

Професійну компетентність майбутніх художників сакрального живопису розуміємо як інтегративну якість особистості живописця, що сформувалася в процесі навчання у професійно-творчому середовищі, розвивається й вдосконалюється у практичній професійній діяльності та забезпечує його професійну реалізацію у дусі вірності церковно-історичній культурі іконописного мистецтва та мистецтва створення сакральних просторів, духовним витокам, художньо-естетичним цінностям, стилістичним традиціям Православної церкви.

Основними складниками професійної компетентності є особистісно-індивідуальний, художньо-естетичний, художньо-практичний, дослідницький, комунікативний, інформаційний, а основними структурними компонентами визначено ціннісно-мотиваційний, професійно-когнітивний, діяльнісно-практичний, рефлексивний. Означені структурні компоненти виступають критеріями для оцінки рівня сформованості професійної компетентності.

Можливості технології проблемного навчання щодо формування професійної компетентності майбутніх художників сакрального живопису представлено в табл. 1.

Таблиця 1

Можливості технології проблемного навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх художників сакрального живопису

Компоненти	Можливості технологій
Ціннісно-мотиваційний	Сприяє досягненню мотивації успіху, усвідомленню моральної відповідальності за результати професійної діяльності, стимулює інтерес до вирішення професійних проблем, перетворює абстрактні знання у цінності майбутнього фахівця.
Професійно-когнітивний	Дає змогу отримати додаткову інформацію у процесі самостійного пошуку, поглибити теоретичні знання, розвинути вміння отримувати професійні знання у творчій діяльності, синтезувати їх і застосовувати на практиці, уміння робити раціональні висновки.
Діяльнісно-практичний	Під час реалізації принципу зв'язку навчання з реальною професійною діяльністю за колективної творчої роботи формуються професійно-практичні вміння майбутніх фахівців, їхня професійна самостійність і готовність до виконання професійних функцій у реальних умовах під керівництвом досвідченого майстра або самостійно.
Рефлексивний	Сприяє розвитку у студентів критичного мислення, здатності до самоаналізу та адекватної оцінки результатів своєї діяльності, підвищенню відповідальності за прийняті рішення у процесі виконання індивідуальних або групових завдань.

Здійснивши аналіз можливостей технології проблемного навчання, виявивши її значення для формування професійної компетентності майбутніх художників сакрального живопису, можемо констатувати таке:

– моделювання ситуацій, які пов'язані з реальною професійною діяльністю, проблемами, протиріччями і невідповідностями, що можуть виникати при цьому, навчає та дає можливість майбутньому фахівцю реально діяти, збагачуючи досвід практичної діяльності;

– реалізація індивідуальних або групових проектів дає змогу підготувати майбутніх фахівців до комплексного виконання професійних функцій, розвиває здатність взаємодіяти з іншими; розвиває пізнавальні навички, креативне мислення, здатність шукати й опрацьовувати необхідну інформацію; наближає майбутнього художника до реалізації індивідуальних і групових проектів, пов'язаних із розробленням і створенням сакральних просторів за дотримання заданого стилю; формує відповідальність за прийняті рішення та виконані професійні дії, уміння працювати в команді; дає змогу проявити індивідуальність художника.

– семінари дослідницького характеру з відмінною від лекцій тематикою та інформаційно-дослідницькі проекти, які передбачають самостійну або групову роботу на етапі становлення, формують готовність до професійного вирішення теоретичних і практичних завдань, уміння самостійно приймати рішення в умовах невизначеності, навички конструктивної критики; сприяють виробленню адекватної комунікативної поведінки майбутнього фахівця у професійній діяльності; формуванню вмінь розробляти проекти, опрацьовувати великі обсяги інформації. Використання на семінарських заняттях кейсів та інформаційно-дослідницьких проектів, розроблених з урахуванням принципу послідовності і систематичності, сприяє формуванню всіх складників професійної компетентності майбутнього художника сакрального живопису;

– зростає мотивація до навчання, формується відповідальність за прийняті рішення та виконані професійні дії.

Висновки. Отже, запропонована інноваційна технологія проблемного навчання є засобом максимального наближення майбутнього фахівця до реальної професійної діяльності та залучення його до виконання професійно-спрямованих завдань спочатку виконавського, а потім творчого характеру; сприяє набуттю досвіду фахової діяльності, дає змогу застосовувати теорію на практиці, формує навички як самостійної, так і групової творчої роботи.

Використана література:

1. Безина И. А. Формирование профессиональной компетенции в процессе обучения будущего художника холуйской лаковой миниатюрной живописи [Электронный ресурс] / И. А. Безина // Педагогика искусства. – 2014. – 2. – Режим доступа: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/formirovanie-professionalnoy-kompetencii-v-processe-obucheniya-budushchego>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 12.08.2015.
2. Долгих Н. А. Обучение композиции в логике компетентного подхода / Н. А. Долгих // Вестник Томского гос. ун-та. – 2010. – № 336. – С. 164–168.
3. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – Москва: «Наука», 1997. – 223 с.
4. Кондратенко Е. В. Технологии профессионально-ориентированного обучения в вузе: учеб. пособие / Е. В. Кондратенко. – Йошкар-Ола: Марийский гос. ун-т, 2012. – 280 с.
5. Масол Л. М. Компетентный подход как фактор модернизации художественного образования / Масол Людмила Михайловна // Современное музыкальное и художественное образование (опыт, проблемы, перспективы): материалы Междунар. науч.-практ. конф.-съезда (г. Москва, декабрь 2005 г.). – Москва: МГПУ, 2006. – С. 24–27.
6. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество / А. М. Матюшкин; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 718 с.
7. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – Москва: «Педагогика», 1975. – 368 с.
8. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики; за заг. ред. В. Л. Андрущенко. – Київ: «К.І.С.», 2003. – С. 13–41.
9. Павлюк Л. В. Проблемне навчання як засіб формування дослідницьких вмінь / Л. В. Павлюк // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. пр. – Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 31. – С. 167–174.
10. Побірченко О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва в контексті застосування сучасних інноваційних технологій / О. М. Побірченко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини; гол. ред. М. Т. Мартинюк. – Умань: ФОП Жовтий О. О., 2014. – Ч. 1. – С. 328–335.
11. Цзюй Чжаочунь. Дидактические основы обучения студентов изобразительному искусству в системе высшего художественно-педагогического образования России и Китая [Электронный ресурс] / Цзюй Чжаочунь // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/115-11391>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 27. 07. 2014.
12. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. / М. М. Фіцула. – Київ: «Академія», 2002. – 528 с.
13. Шакирова В. Ф. Профессиональная компетентность как характеристика профессионального становления личности студента-художника / В. Ф. Шакирова // Вестник МГОУ. Серия: «Педагогика». – 2011. – № 4. – С. 204–209.

References:

1. Bezyna Y. A. Formirovaniye professionalnoy kompetentsii v protsesse obucheniya budushchego khudozhnika kholuyskoy lakovoy miniaturnoy zhivopisi [Elektronniy resurs] / I. A. Bezina // Pedagogika iskusstva. – 2014. – 2. – Rezhym dostupu: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/formirovanie-professionalnoy-kompetencii-v-processe-obucheniya-budushchego>. – Nazva z ekrana. – Data zvernennia: 12.08.2015.
2. Dolhikh N. A. Obucheniye kompozitsii v logike kompetentnostnogo podkhoda / N. A. Dolgikh // Vestnik Tomskogo gos. un-ta. – 2010. – № 336. – S. 164–168.
3. Klarin M. V. Innovatsii v obuchenii: metafory i modeli. Analiz zarubezhnogo opyta / M. V. Klarin. – Moscow: «Nauka», 1997. – 223 s.
4. Kondratenko E. V. Tekhnologii professionalno-orientirovannogo obucheniya v vuze: ucheb. posobiye / E. V. Kondratenko. – Yoshkar-Ola: Mariyskiy gos. un-t, 2012. – 280 s.
5. Masol L. M. Kompetentnostnyy podkhod kak faktor modernizatsii khudozhestvennogo obrazovaniya / Masol Lyudmila Mikhaylovna // Sovremennoye muzykalnoye i khudozhestvennoye obrazovaniye (opyt. problemy. perspektivy): materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.-syezda (g. Moskva, dekabr 2005 g.). – MGPU. – Moscow, 2006. – S. 24–27.
6. Matyushkin A. M. Myshleniye. obucheniye. tvorchestvo / A. M. Matyushkin; Ros. akad. obrazovaniya. Mosk. psikhol.-sots. in-t. – Moscow: Izd-vo Mosk. psikhol.-sots. in-ta; Voronezh: MODEK, 2003. – 718 s.
7. Makhmutov M. Y. Problemnoye obucheniye: osnovnyye voprosy teorii / M. I. Makhmutov. – Moscow: «Pedagogika», 1975. – 368 s.
8. Ovcharuk O. V. Kompetentnosti yak kliuch do onovlennia zmistu osvity / O. V. Ovcharuk // Stratehiia reformuvannia osvity v Ukraini: rekomendatsii z osvitoi polityky; za zah. red. V. L. Andrushchenka. – Kyiv: «K.I.S.», 2003. – S. 13–41.
9. Pavliuk L. V. Problemne navchannia yak zasib formuvannia doslidnytskykh vmin / L. V. Pavliuk // Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Seriiia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektivy: zb. nauk. pr. – Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova, 2012. – Vyp. 31. – S. 167–174.
10. Pobirchenko O. M. Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva v konteksti zastosuvannia suchasnykh innovatsiinykh tekhnolohii / O. M. Pobirchenko // Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. Pavla Tychny; hol. red. M. T. Martyniuk. – Uman: FOP Zhovtyi O. O., 2014. – Ch. 1. – S. 328–335.
11. Tsyuy Chzhaochun. Didakticheskiye osnovy obucheniya studentov izobrazitelnomu iskusstvu v sisteme vysshego khudozhestvenno-pedagogicheskogo obrazovaniya Rossii i Kitaya [Elektronnyy resurs] / Tsyuy Chzhaochun // Sovremennyye

- problemy nauki i obrazovaniya. – 2014. – № 1. – Rezhim dostupu: <http://www.science-education.ru/115-11391>. – Nazva z ekrana. –Data zvernennia: 27. 07. 2014.
12. Fitsula M. M. Pedagogika: navch. posib. / M. M. Fitsula. – Kyiv: «Akademiia», 2002. – 528 s.
13. Shakyrova V. F. Professionalnaya kompetentnost kak kharakteristika professionalnogo stanovleniya lichnosti studenta-khudozhnika / V. F. Shakirova // Vestnik MGOU. Seriya: «Pedagogika». – 2011. – № 4. – S. 204–209.

Горбань С. И. Возможности технологии проблемного обучения в формировании профессиональной компетентности будущих художников сакральной живописи

В статье предпринята попытка на основе анализа возможностей технологии проблемного обучения обосновать необходимость ее внедрения в профессиональную подготовку будущих художников сакральной живописи. Раскрыты три типа проблемного обучения, характеризующихся особыми способами взаимодействия преподавателя и студентов; направления использования технологии проблемного обучения как инструмента обучения будущих художников сакральной живописи и средства максимального приближения будущего специалиста к реальной профессиональной деятельности. Отмечено производительность проектных технологий, представлявших собой важный инструмент проблемного обучения. Дано определение дефиниции «профессиональная компетентность художника сакральной живописи», ее составляющих и структуры. Представлены возможности технологии проблемного обучения в формировании профессиональной компетентности будущих художников сакральной живописи по критериям для оценки уровня ее сформированности.

Ключевые слова: художник сакральной живописи, инновационные технологии, технология проблемного обучения, профессиональная компетентность.

Horban S. I. Possibilities of technology for problem learning in formation of professional competence of future artists of sacral painting

The article attempts to prove the necessity of its implementation in the professional training of future artists of sacred painting on the basis of the analysis of the possibilities of the technology of problem education. Three types of problem learning are described, characterized by special methods of interaction between the teacher and students; directions of the use of technology of problem learning as an instrument of training future painters of sacral painting and the means of maximizing the approach of a future specialist to real professional activities. Design technology is an important tool for problem-based learning. The definition of the definition of «professional competence of the artist of sacred painting» of its components and structure is given. The possibilities of the technology of problem education in the formation of professional competence of future artists of sacred painting are presented on the criteria for assessing the level of its formation.

Key words: artist of sacral painting, innovative technologies, technology of problem learning, professional competence.

УДК 316.614-053.5:37.018

Грибюцова Т. О.

РЕАЛІЗАЦІЯ УМОВ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДО САМОСТІЙНОГО ЖИТТЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

У статті проаналізовано соціально-педагогічні умови соціальної адаптації дітей молодшого шкільного віку до самостійного життя в інтернатних закладах. Визначено основні характеристики процесу соціальної адаптації та специфіку його проявів в умовах інтернатних закладів. Категорію “соціально-педагогічні умови” визначено на основі аналізу сучасних педагогічних і соціально-педагогічних досліджень як фактор, що зумовлює результативність процесу соціальної адаптації молодшого шкільного віку загальноосвітніх шкіл-інтернатів до самостійного життя. Особлива увага приділяється обґрунтуванню таких умов, як модернізація педагогічного процесу та використання інтерактивних педагогічних технологій. Особливості впровадження соціально-педагогічних умов адаптації учнів молодших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів детерміновані метою формування самодостатньої особистості, здатної до самостійного життя в сучасному інформаційному суспільстві у різноманітних проявах, визначення нею власного життєвого шляху та життєвих перспектив.

Ключові слова: соціальна адаптація, соціально-педагогічні умови, молодші школярі, соціалізація, самостійне життя, казкотерапія, казка, компетенції, інтерактивні технології, модернізація.

Упроваджуючи розроблені умови соціальної адаптації до самостійного життя молодших школярів в умовах загальноосвітніх шкіл-інтернатів, ми спирались на те, що процес такої соціальної адаптації особистості може бути продуктивним тільки тоді, якщо будуть задіяні всі умови як системна цілісність, оскільки втілення умов частково не може вирішувати зазначену мету ефективно.

Мета статті – аналіз соціально-педагогічних умов соціальної адаптації дітей молодшого шкільного віку до самостійного життя в інтернатних закладах.

Унаслідок аналізу стану практичної діяльності загальноосвітніх шкіл-інтернатів визначено негативні фактори соціального впливу, що суттєво позначаються на протіканні та результатах соціальної адаптації до самостійного життя особистості, як-от вплив навколишнього середовища, вплив суспільного строю і типу культури суспільства, вплив соціального статусу та статі індивіда.

На цьому етапі експериментальної роботи було розроблено та впроваджено методика педагогічного оцінювання рівня соціальної адаптації до самостійного життя учнів молодших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Встановлено, що процес соціальної адаптації молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів визначається рядом особливостей: впливом негативних стереотипів соціальної поведінки вихованця інтернатного закладу в самостійному житті; проявами соціальної депривації, що притаманні учням загальноосвітніх шкіл-інтернатів; особливостями організації соціально-виховної роботи інтернатів.

Визначено базові напрями соціальної адаптації учнів молодших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Аналіз теоретичних положень соціальної адаптованості як системи обґрунтованості знань особистості, предметної орієнтованості та здатності до вирішення проблем дав нам змогу визначити такі напрями розвитку соціальної адаптації до самостійного життя учня молодших класів загальноосвітньої школи-інтернату: соціально-побутовий, соціально-трудоий, соціально-культурний, соціально-економічний, соціально-правовий. У рамках реалізації першої соціально-педагогічної умови вважаємо за необхідне виокремити, що виділені у виховній програмі “Школи самостійного життя” розділи взаємозумовлюють один одного і є взаємопроникаючими.

Наприклад, розділ “Культура поведінки” орієнтований на формування знань: правил поведінки в громадських місцях відповідно до загальноприйнятих норм, правил гуртожитку, правил поведінки в сім’ї. При цьому повинні бути сформовані вміння правильної поведінки під час зустрічі з однолітками, дорослими (знайомими і малознайомими); ввічливого поводження з проханням або питанням до однолітків і дорослим; культурної поведінки в громадських місцях, під час знайомства в громадських місцях [2, с. 4–5].

Кожне заняття проводилось як поліструктурна організаційна форма соціально-педагогічної роботи. До структури занять “Школи підготовки до самостійного життя” входили такі форми роботи: зустріч з фахівцем, міні-лекція, доповідь, перегляд відеоматеріалів, бесіда, дискусія, вправи, творчі захисти, ігрові вправи, рольові ігри.

У рамках реалізації другої педагогічної умови зазначимо, що однією із сучасних тенденцій у пошуку інноваційних форм і методів навчання є використання інтерактивних методів. Цей термін означає “набуття досвіду учнем (стихийне або спеціально організоване) на базі взаємодії” [4].

Характерною рисою інтерактивного навчання виступає робота учня з досвідом, який є найважливішим джерелом навчального пізнання. Нові знання, вміння, відносини формуються на основі і у зв’язку з таким досвідом.

Педагог, на відміну від своєї традиційної ролі, постає як джерело навчання, спонукаючи учасників навчання до самостійного пошуку, прояву активності; завдання викладача зводиться до створення умов для реалізації ініціативи учнів [3].

Л. К. Гейхман, Н. І. Еліасберг і М. В. Кларін до інтерактивних методів зараховують творчі завдання, роботу в малих групах, навчальні ігри, використання громадських ресурсів, позааудиторні методи навчання.

Творчі завдання передбачають такі завдання, що містять більший чи менший елемент невідомості і мають, як правило, кілька правильних відповідей. Прикладами творчих завдань можуть виступати підготовка будь-яких ділових паперів, доповідей, есе, виступів, вирішення будь-якої проблеми, виконання ролі в імітаційних методиках, обговорення якого-небудь питання; творче завдання становить основу будь-якого інтерактивного методу, навколо якого створюється атмосфера відкритості та пошуку, що надає сенс навчанню. Як зазначає Н. І. Еліасберг, вибір творчого завдання для педагога повинен позитивно відповідати на такі запитання:

- чи не має воно однозначного рішення або однозначної відповіді або розв’язання?;
- чи є практичним і корисним для учнів?;
- чи пов’язане з життям учнів?;
- чи максимально служить цілям навчання?

Робота в малих групах є такою формою навчання, яка дає можливість усім учням брати участь у роботі, практикувати навички співробітництва, міжособистісного спілкування, що часто буває неможливим у великому колективі.

Відтворення соціальної ролі в контексті конкретної проблеми або ситуації за допомогою проведення навчальних ігор сприяє розвитку уяви і навичок критичного мислення; розвитку здатності ясно висловлювати своє ставлення, думку; розвитку комунікативних навичок; випробуванню на практиці лінії іншої людини; застосуванню на практиці вміння вирішувати проблеми; формуванню цінностей; вихованню співчуття до інших людей.

Позакласні форми роботи, такі як змагання, перегляд фільмів, відвідування театрів (що є одночасно використанням суспільних ресурсів), постановка шкільних вистав і уявлень, використання у викладанні пісень, мотивів казок, сприяють підвищенню мотивації вихованців, підвищенню відповідальності, створенню можливості відчувати результат своєї праці, а також поєднати навчання з цікавими подіями [1, с. 34–35].

Використання інтерактивних методів у реалізації змісту моделі соціальної адаптації дасть змогу моделювати різноманітні життєві ситуації, що зумовить набуття особистого досвіду вихованцями інтернатних установ у різних галузях життєдіяльності людини. Наприклад, у галузі формування соціально-правових компетенцій можуть використовуватися всі види інтерактивних методів, які перераховані вище.

Використання суспільних ресурсів, позашкільних методів навчання дає змогу розширити межі взаємодії вихованців із соціумом, що відповідає ідеям розширення соціальних зв'язків і соціального загартовування вихованців інтернатних закладів.

Спираючись на це, педагог визначає індивідуальний план вивчення цього курсу для кожної дитини. Передбачається, що в тиждень буде проводитися не менше 1 заняття, звідси один курс – це 35 занять, які рекомендується провести протягом одного навчального року [6]. Виявивши ступінь готовності дітей до самостійного життя, педагог, спираючись на свої спостереження, має право зменшити або збільшити кількість годин на вивчення тієї чи іншої теми, а також розділу загалом.

У рамках реалізації третьої соціально-педагогічної умови ми створили гурток “Світ казки”, за допомогою якого вдосконалювались знання з усіх напрямів роботи. Людство із покоління в покоління, передаючи зміст казок, давало відповіді на основні життєво важливі питання, адже історію розвитку взаємин між людьми закладено в сюжетах багатьох казок. У казці детально викладається певна схема дій, що послідовно виконуються. Це дуже важливо для дитини, для того, щоб засвоїти зв'язок між причиною і наслідками. Казка в ранньому та дошкільному віці повинна бути наглядною. Казкотерапія – це інтегрована діяльність, у якій дії уявної ситуації пов'язані з реальним спілкуванням, що спрямоване на самостійність, активність, творчість, регулювання дитиною власного емоційного стану.

Казкотерапія сприяє розвитку у молодших школярів активності, самостійності, емоційності, творчості та зв'язного мовлення.

Казка – це образне зображення життєвих реалій. Дії, що відбуваються в казках, можуть трапитись і в реальному житті, але не в буквальному сенсі. За допомогою казкових сюжетів молодші школярі вперше опановують основні життєві принципи, можуть порівняти добрі та погані вчинки. Діти можуть самостійно вирішувати, хто позитивний герой, а хто – негативний. І хоча діти не відразу зможуть це зрозуміти, однак за допомогою казок вони отримають перші уявлення про це.

Казкотерапія – це вплив на внутрішній світ дитини. Казкотерапія більше зорієнтована на дітей молодшого шкільного віку, тому що вони ще не здатні оцінити події, які відбуваються в реальному житті, та проаналізувати їх для прийняття самостійних рішень. Під час гри, перевтілюючись у казкового героя, малюк може спокійно розповісти про свої почуття, думки. Надалі під час сеансів казкотерапії діти засвоюють необхідні моделі поведінки, вчаться реагувати на життєві ситуації, підвищують рівень знань про себе й навколишніх, тому що казки зрозуміліші їм, порівняно з поясненнями дорослих. [3, с. 32–34].

Казкотерапія відрізняється від решти методів тим, що психологічна дія відбувається на ціннісному рівні. Тобто, взаємодіючи з іншою людиною, ми завжди спираємось на базові життєві цінності: співпрацю, любов, віру, гідність, спокій, ентузіазм, добро тощо. Казкові історії, легенди, міфи, притчі дають можливість розповісти про цінності у вигляді ненав'язливих цікавих і захоплюючих сюжетів. Тому інформація, запропонована в такому вигляді, дуже легко, без опору сприймається дітьми. Казки попереджають про наслідки тих чи інших наших вчинків, але не нав'язують життєвих програм.

Отже, перший принцип казкотерапії – донести до свідомості дитини інформацію про базові життєві цінності в доступному ненав'язливому, цікавому для неї вигляді.

Другий принцип казкотерапії – принцип життєвої сили, що є необхідною умовою для позитивних змін. На підставі другого принципу вихователь і психолог роблять усе можливе, щоб дитина вчилася знаходити та відновлювати власну життєву силу. Казки, які ми складаємо або добираємо, обов'язково зміцнюють віру дитини у власні сили, несуть позитивну життєву програму.

Третій принцип – принцип багатогранності, що розглядає будь-яку життєву ситуацію та казкову історію як кристал із безліччю граней або пиріг із безліччю шарів. Бачення цього дає можливість розширюватись світогляду дитини.

Четвертий принцип – зв'язок між реальностями, де, пізнаючи психічну реальність дитини, психолог допомагає їй взаємодіяти в соціальній реальності.

Центральний момент казкотерапії – добровільність участі дітей. Тому важливою є мотивація-учасників, необхідно знайти адекватний спосіб залучення дітей до казкотерапії. В одному випадку це може бути образний текст, частушки, небилиці; у іншому – розглядання ілюстрацій, відгадування загадок про казкових героїв. Необхідно, щоб кожна дитина могла відчути уважне ставлення з боку дорослого [3].

До проведення казкотерапії діти знайомляться з казкою. Це потрібно для отримання цілісного уявлення від її тексту. Крім того, під час повторної зустрічі з казкою дітям буде легко зосередитися на образній лексиці, що характеризує зовнішній вигляд героя, виразно відобразити в міміці, русі емоційний стан персонажа.

Необхідно приділяти не менше уваги руховій активності дітей. Стомленість після багаторазового виконання психогімнастичних етюдів призводить до мимовільного розслаблення організму і, отже, позбавлення емоційного напруження. Лише незначну частину часу діти розташовуються на стільчиках, коли дорослий розповідає казку, коли вони фантазують за музичною композицією або коли вони перебувають у ролі глядачів у гри-драматизації за окремими епізодами казки.

Регулярність проведення сприяє зміцненню позитивного ефекту в розвитку особистості та мовлення дитини. Треба також зважати на те, що дітям подобаються повторення. Тому доцільно іноді повторювати сеанси казкотерапії, особливо зі спрямованістю на розпізнавання емоцій. Необхідно використовувати

переважно творчі ігри з елементами пошуку, вибору найвідповіднішого варіанта вирішення проблеми (покажи героя, відгадай за рухом, ритмом, музикою його настрій, придумай кінцівку казки тощо). Після деякої паузи навіть малоактивні діти із задоволенням добре виконують знайомі завдання.

Висновки. Отже, нами визначено соціально-педагогічні умови забезпечення соціальної адаптації учнів молодших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів і подано зміст експериментальної програми щодо впровадження визначених умов у практику соціально-педагогічної роботи загальноосвітніх шкіл-інтернатів:

- першою умовою визначено модернізацію змісту соціально-виховної роботи із соціальної адаптації учнів молодших класів;
- другою педагогічною умовою є використання інтерактивних технологій розвитку соціальної адаптації учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів;
- третьою соціально-педагогічною умовою було визначено використання казкотерапії як методу, що використовує казкову форму для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, вдосконалення взаємодії з навколишнім світом.

Використана література:

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – Київ: Центр учбової літератури, 2009. – С. 323.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та розумового розвитку // Початкова школа. – Київ, 2004. – № 8. – С. 1–8.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Проективная диагностика в сказкотерапии. – Санкт-Петербург: “Речь”, 2002. – С. 34–45.
4. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – Санкт-Петербург: “Речь”, 2006. – С. 160.
5. Сак Т. В. Якщо у вашому класі навчається дитина з особливою поведінкою. / Т. В. Сак // Початкова школа. – Київ, 2014. – № 4. – С. 50–51.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. – Київ: “Радянська школа”, 1977. – Т. 3. – С. 34–45.
7. Тверезовська Н. Т., Філіппова Л. Л. Сутність та зміст поняття “педагогічні умови”. – Київ: “Нова пед. думка”, 2009. – № 3. – С. 90–92.

References:

1. Bezpalko O. V. Sotsialna pedahohika: skhemy, tablytsi, komentari: navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury, 2009. – S. 323.
2. Derzhavnyi standart pochatkovoi zahalnoi osvity dlia ditei, yaki potrebiut korektsii fizychnoho ta rozumovoho rozvytku // Pochatkova shkola. – Kyiv, 2004. – № 8. – S. 1–4.
3. Zinkevich-Evstigneeva T. D. Proektivnaja diagnostika v skazkotterapii. – Saint Petersburg: “Rech””, 2002. – S. 34–45.
4. Kiseleva M. V. Art-terapija v rabote s det’mi: rukovodstvo dlja detskih psihologov, pedagogov, vrachej i specialistov, rabotajushhih s det’mi. – Saint Petersburg: “Rech””, 2006. – S. 160.
5. Sak T. V. Yakshcho u vashomu klasi navchaetsia dytyna z osoblyvoiu povedinkoiu. / T. V. Sak // Pochatkova shkola. – Kyiv, 2014. – № 4. – S. 50–51.
6. Sukhomlynskyi V. O. Vybrani tvory: v 5 t. – Kyiv: “Rad. shkola”, 1977. – T. 3. – S. 34–45.
7. Tverezovska N. T., Filippova L. L. Sutnist ta zmist poniattia “pedahohichni umovy”. – Kyiv: “Nova ped. dumka”, 2009. – № 3. – S. 90–92.

Грибоедова Т. А. Реализация условий социальной адаптации к самостоятельной жизни детей младшего школьного возраста общеобразовательных школ-интернатов

В статье проанализированы социально-педагогические условия социальной адаптации детей младшего школьного возраста к самостоятельной жизни в интернатах. Определены основные характеристики процесса социальной адаптации и специфика его проявлений в условиях интернатных учреждений. Категорию “социально-педагогические условия” определено на основе анализа современных педагогических и социально-педагогических исследований как фактор, что приводит результативность процесса социальной адаптации младшего школьного возраста общеобразовательных школ-интернатов к самостоятельной жизни. Особое внимание уделяется обоснованию таких условий, как модернизация педагогического процесса и использование интерактивных педагогических технологий. Особенности внедрения социально-педагогических условий адаптации учащихся младших классов общеобразовательных школ-интернатов детерминированы целью формирования самодостаточной личности, способной к самостоятельной жизни в современном информационном обществе в различных проявлениях, определения ею собственного жизненного пути и жизненных перспектив.

Ключевые слова: социальная адаптация, социально-педагогические условия, младшие школьники, социализация, самостоятельная жизнь, сказкотерапия, сказка, компетенции, интерактивные технологии, модернизация.

Griboedova T. O. The implementation of the conditions of social adaptation to the independent life of children of primary school age in general education boarding schools

The article analyzes the socio-pedagogical conditions of social adaptation of children of primary school age to independent living in boarding schools. The main characteristics of the process of social adaptation and the specificity of its manifestations in the conditions of residential institutions have been determined. The category of “socio-pedagogical conditions” is determined on the basis of the analysis of modern pedagogical and socio-pedagogical research as a factor that leads the effectiveness of the process of social adaptation of younger school age general education boarding schools to independent living. Special attention is paid to the justification of such conditions as the modernization of the pedagogical process and the use of interactive

pedagogical technologies. Features of the introduction of socio-pedagogical conditions for the adaptation of students in the lower grades of general education boarding schools are determined by the goal of forming a self-sufficient personality capable of independent living in the modern information society in various manifestations, determining its own life path and life prospects.

Key words: social adaptation, social and pedagogical conditions, younger students, socialization, independent life, fairy tale therapy, fairy tale, competences, interactive technologies, modernization.

УДК 378.011.3 – 051 : 159-051]:37.043.2-056.2/63 (045)

Даніліч-Скакун А. А.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

У статті розглянуто і проаналізовано особливості підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в інклюзивному освітньому просторі. Охарактеризовано «інклюзію» як соціальний устрій та особливості «інклюзивного освітнього простору». Проведено аналіз праць вітчизняних дослідників, присвячених трактуванню цих понять, й охарактеризовано основні підходи до проблеми підготовки фахівців, покликаних працювати у сфері інклюзивної освіти. Ґрунтовно досліджено праці вчених із визначення ключових професійних якостей майбутніх практичних психологів і визначено нові якості, що мають бути притаманні фахівцю, який працює в інклюзивному закладі освіти. Визначено нові завдання, що ставляться перед закладом вищої освіти у процесі підготовки майбутніх практичних психологів. Запропоновано нове змістове наповнення навчальних дисциплін.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивний освітній простір, практичний психолог, підготовка майбутніх практичних психологів.

Сучасні євроінтеграційні зміни, що знаходять підтримку в українському суспільстві, стимулюють державу до змін і вирішення багатьох проблем, зокрема реабілітації та соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами. Зрозуміло, що це – проблема не тільки батьків і педагогів, але й усієї громадськості. Діти з обмеженими можливостями розвитку не повинні бути ізольовані від суспільства, а, навпаки, мають жити й виховуватися вдома, навчатися у навчальних закладах відкритого типу, активно спілкуватися зі своїми однолітками, членами родини, одержувати всіляку допомогу та підтримку від громадськості, підприємств, закладів, організацій тощо. Наголосимо, що найбільш ефективнішим шляхом вирішення проблеми соціальної інтеграції дітей та молоді з інвалідністю у сфері освіти є інклюзія.

Однак упровадження в освітню практику інклюзії визначило низку питань, які набули гострої актуальності та потребують вирішення у межах педагогіки та психології, й одне з найгостріших – обґрунтування особливостей підготовки практичного психолога як важливого суб'єкта розбудови інклюзивного освітнього й соціального простору.

Сьогодні у наукових дослідженнях висвітлено теоретичні концепції та охарактеризовано специфіку роботи з дітьми та молоддю з обмеженими можливостями (М. Андрєєва, В. Ляшенко, А. Колупаєва, О. Молчан, О. Рассказова, В. Тесленко, М. Чайковський); особливості підготовки вчителів до роботи в інклюзивній освіті (К. Волкова, О. Кучерук); досліджено проблеми підготовки майбутніх практичних психологів (Т. Вілюжаніна, Ж. Вірна, Л. Долінська, М. Д'яченко, Л. Терлецька, Н. Чепельова, Т. Яценко). Однак, незважаючи на ґрунтовне дослідження різних аспектів визначеної проблеми, немає наукових доробків, присвячених саме характеристикам особливостей підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в інклюзивному освітньому просторі.

Мета статті – теоретично дослідити основні аспекти підготовки майбутніх практичних психологів, визначити особливості цього процесу, охарактеризувати змістове наповнення навчальних дисциплін з урахуванням специфіки інклюзивного освітнього простору.

Вивчаючи теоретичні аспекти зазначеної проблеми в контексті визначення особливостей підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в інклюзивному освітньому просторі, необхідно враховувати сучасні тенденції у сфері освітньої політики багатьох країн світу, що позиціонують інклюзивну освіту як пріоритетний напрям розвитку системи навчання та виховання молодого покоління. Зауважимо, що провідна роль у реалізації заходів із реформування освітнього процесу у школі відповідно до вимог інклюзивного навчання належить не тільки педагогічним кадрам, але й соціально-психологічній службі, що зумовлює необхідність пошуку нового погляду на особливості підготовки майбутніх практичних психологів.

Для розуміння особливостей підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в інклюзивному освітньому просторі варто визначити конкретне термінологічне поле. Є різні підходи до визначення поняття «інклюзія», зокрема, у дослідженнях із соціальної педагогіки О. Рассказова визначає інклюзію як систему освітніх послуг, що ґрунтуються на принципі забезпечення права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загально-

освітнього навчального закладу. Одним із головних завдань інклюзії є відгук на широкий спектр освітніх потреб дітей у шкільному середовищі та поза його межами [9].

У дослідженнях М. Чайковського «інклюзивний освітній простір» визначається як сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, факторів, об'єктів інфраструктури, що забезпечують набуття учнями з особливими потребами соціальності через максимально можливе їх включення до всіх ланок педагогічного процесу, вільне перебування у шкільному просторі, максимальний розвиток їхніх здібностей, стимулювання компенсаторних можливостей організму, набуття повноцінного соціального досвіду як основи вибору успішних життєвих стратегій [10].

Аналізуючи сучасні тенденції розбудови інклюзивного освітнього простору, варто зазначити, що хоча нормативно-правові документи регламентують забезпечення рівних прав на освіту, розвиток, участь у житті суспільства, на ділі діти з особливими потребами нерідко позбавлені можливості реалізувати ці права. Одним з основних принципів міжнародних стандартів є право дітей з особливими потребами на інтеграцію в суспільство, основою якої є забезпечення таким дітям доступу до якісної освіти [8].

Зважаючи на це, на сучасному етапі розвитку Нової української школи має змінитися зміст і процес підготовки майбутніх практичних психологів, покликаних працювати в інклюзивному освітньому просторі. Перед працівниками психологічної служби постає важливе завдання – створити такі сприятливі умови для психологічної та соціальної адаптації, які б забезпечили ефективну підготовку дітей з інвалідністю до повноцінного життя в суспільстві. Також важливим є надання вчасної психологічної допомоги – як дітям з особливими потребами, так і вчителям, батькам, дітям з нормативним рівнем здоров'я. Навчання дітей з особливими потребами спільно з їхніми здоровими однолітками сприяє не тільки їх соціальній адаптації, але й є корисним також і для здорових дітей, бо всі разом вони вчаться розуміти проблеми один одного, стають добрими [8].

Розпочинаючи аналіз особливостей підготовки майбутніх практичних психологів, варто звернути увагу на зміст діяльності такого фахівця. На думку Ю. Вінтюка, діяльність професійних психологів спрямована на надання допомоги суб'єктам суспільних відносин і передбачає не лише оптимізацію різних видів діяльності та стосунків між людьми, але й гуманізацію відносин, вирішення різних соціальних суперечностей [2].

У дослідженнях О. Матвієнко професійна підготовка практичного психолога визначається як процес прогресивних змін особистості під соціальним впливом, впливом професійної діяльності та власної активності, спрямованої на самовдосконалення та самоздійснення особистості. Провівши ґрунтовне дослідження, автор визначає складники змісту професійної підготовки майбутніх практичних психологів: психолого-педагогічна підготовка, взаємозв'язок теорії підготовки та психологічної практики, спільна діяльність професорсько-викладацького складу зі студентами, професійно-корисні види діяльності [5].

Однак варто пам'ятати, що, окрім набуття знань, практичних навичок і вмінь, майбутній практичний психолог за час навчання має здійснити величезну роботу зі встановлення власної особистості, оволодіти багатьма компетентностями (соціальною, життєвою тощо). Професійна підготовка майбутнього психолога на достатньому і високому рівнях можлива лише за умови стимулювання до саморозвитку та самореалізації майбутнього фахівця.

Під час оцінки та аналізу професійної готовності фахівця з практичної психології особлива увага приділяється професійним та особистісним рисам. Однак у новоутвореному інклюзивному просторі виникає необхідність не тільки оволодіння фахівцями традиційними професійними рисами і якостями, але й підготовленості до взаємодії з дітьми та молоддю з особливими потребами, які мають право на рівні освітні послуги.

У своїх дослідженнях Н. Коргун зауважує, що концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей: «Всі діти є цінними й активними членами суспільства» [3]. Автором акцентується увага на перенесенні акценту з медичного аспекту на соціальний і на необхідності спрямування зусиль не стільки на надання дітям з інвалідністю медичної допомоги, скільки на створення комфортних умов для задоволення власних потреб, зокрема потреби в якісній освіті.

Професійна підготовка практичного психолога до роботи в інклюзивному освітньому просторі має свою специфіку і низку вимог до майбутнього фахівця. Отож для того, щоб стратегія інклюзивної освіти отримала успішне втілення, необхідно не лише провести трансформативні зміни в системі освіти, але й переінакшити ціннісне ставлення всіх учасників освітнього процесу до дітей з особливими потребами [4].

Аналізуючи наукові дослідження, можна визначити загальнопрофесійні якості практичного психолога, зокрема такі як *розуміння* цілей, методології та методів професійної діяльності психолога; *мозкових механізмів* психічних процесів і станів; *володіння* інструментарієм, методами організації та проведення психологічних досліджень; *знання* основних галузей психології та можливості застосування психологічних знань у різних сферах життя; психологічних закономірностей пізнавальних процесів (відчуттів, сприйняття, пам'яті, уяви, мислення, мови); механізмів уваги, емоційних явищ, процесів вольової регуляції; психологічних закономірностей спілкування та взаємодії людей; закономірностей психічного розвитку людини на кожній віковій стадії; основних закономірностей психології освіти; критеріїв норм і патології психічних процесів, станів, діяльності людини, шляхів і засобів компенсації та відновлення норми; основ психодіагностики та психологічного консультування, психотерапії, корекційної та розвивальної роботи [6].

Окреслені знання, уміння та якості уточнюються й набувають нового змісту в інклюзивному освітньому просторі, а також доповнюються такими: *розуміння* цінності і важливості кожної особистості незалежно від рівня її фізичного та психічного розвитку; *потреб* і можливостей кожної дитини незалежно від рівня здоров'я; *володіння* ефективними методами вирішення проблем дітей та молоді в інклюзивному просторі (особистісних і колективних); *знання* про організацію інклюзивного освітнього простору, особливості розвитку дітей та молоді із різними типами нозологій.

Для професійної підготовки майбутнього практичного психолога, окрім набору знань, умінь і навичок, необхідних для роботи із дітьми з особливими потребами, велику роль відіграє емоційний складник, тому важливо сформувати в майбутніх фахівців емоційно-позитивне, толерантне ставлення до дітей, які мають особливі потреби.

На нашу думку, до освітнього процесу закладу вищої освіти, що здійснює підготовку майбутніх практичних психологів, покликаних працювати в інклюзивному освітньому просторі, необхідно внести низку змін та уточнень. Ми пропонуємо доповнювати навчальні дисципліни «Педагогічна психологія», «Основи педагогічної майстерності» і «Загальна педагогіка» розділами «Інклюзія в Україні», «Система роботи практичного психолога в інклюзивному освітньому просторі», а також в навчальних планах освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» ввести дисципліни «Теорія та практика інклюзивної освіти» та «Спеціальна психологія».

Важливим, на нашу думку, є твердження Г. Пономарьової, що дисципліни, які вивчаються у вищих педагогічних навчальних закладах, різнобічно впливають на становлення та розвиток не тільки наукових, професійних поглядів, але і світоглядних, громадянських, моральних ідеалів майбутніх фахівців [7]. Зважаючи на це і на виховний потенціал освітнього процесу, варто пам'ятати, що під час вивчення зазначених розділів і дисциплін майбутні практичні психологи зможуть разом із досвідченими педагогами передбачити та знайти відповіді на різноманітні методичні та етичні питання, що у майбутньому можуть виникнути у практичній діяльності, зокрема на такі: «Які додаткові обов'язки покладаються на практичного психолога інклюзивної школи?»; «Як згуртувати дитячий колектив з учнями різного рівня психофізичного розвитку?»; «Як працювати із батьками дітей з нормативним рівнем здоров'я у разі їх негативного ставлення до ідеї інклюзії?»; «Як запобігти булінгу стосовно дитини з особливими потребами?»

Особливого значення у вирішенні поставлених завдань має особистість викладача закладу вищої освіти та його готовність дати відповіді або разом зі студентами здійснювати їх пошук.

Перш за все, у позааудиторній роботі ми пропонуємо активно залучати студентів до волонтерської діяльності – це допоможе в неформальній обстановці підготувати їх до спілкування з людьми з особливими потребами. Кордони у дружбі та спілкуванні між людьми з різним рівнем здоров'я (незалежно від нозології) є тільки в уяві людей і формуються під дією стереотипів [1]. Відкриваючи себе для спільного дозвілля і дружби, кожна особистість розширює свій світогляд, знаходить нових друзів й інтереси, а безкорисна волонтерська діяльність сприяє розвитку альтруїзму як складника професійних якостей майбутнього практичного психолога, особливо важливого для фахівця, що працює в інклюзивному освітньому просторі.

Висновки. Отже, особливості підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в інклюзивному освітньому просторі, перш за все, полягають у новій соціальній ситуації розвитку української освіти – розбудові інклюзії. З огляду на це особливого значення набуває проблема підготовки висококваліфікованих фахівців до роботи в інклюзивному освітньому просторі – просторі, де молодого громадянина й особистість поважають, де він самореалізується незалежно від рівня свого здоров'я. Практичний психолог у закладі освіти є важливим суб'єктом освітньої діяльності, який покликаний здійснювати психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, згуртовувати дитячий і молодіжний колектив, щоб кожен із учасників освітнього процесу незалежно від рівня свого здоров'я почувався важливим і мав змогу реалізувати творчий, емоційний і навчальний потенціал, а також допомагати вчителям і батькам у вирішенні проблем, що можуть виникати під час спільного навчання дітей із різним рівнем здоров'я.

Підготовка такого фахівця має здійснюватись комплексно із урахуванням вимог Нової української школи і загальних морально-етичних аспектів інклюзивного освітнього простору. Зміни містять опрацювання і доповнення програм навчальних дисциплін, зміни у навчальних планах і планах виховної роботи.

У майбутньому передбачено продовжити дослідження цієї проблеми, зокрема детальніше розглянути її дидактичний аспект, а також з'ясувати можливості врахування виявлених складників під час пошуку шляхів її вирішення.

Використана література:

1. Андреева М. Концептуалізація поняття «інклюзивне середовище» у контексті розбудови суспільства рівних можливостей в Україні / М. Андреева // «Імідж сучасного педагога» Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. В. Остроградського. – Полтава, 2017. – № 6 (175) – С. 47–50.
2. Вінтюк Ю. Професійна підготовка майбутніх психологів: проблема та її складові / Ю. Вінтюк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – Львів, 2016. – № 3 – С. 92–102.
3. Коргун Л. Подготовка будущих воспитателей к работе в условиях инклюзии / Л. Коргун // Наука і освіта. – 2014. – № 10. – С. 102–106.
4. Леонгард Э. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья как нормализующий фактор жизнедеятельности социума / Э. Леонгард // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2005. – № 2. – С. 3–6.

5. Матвієнко О. Професійна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема / О. Матвієнко // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: «Психологічні науки». – 2014. – Т. 1. Вип. 1. – С. 215–220.
6. Панок В. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога / Панок В. // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 4. – С. 5–7.
7. Пономарьова Г. Виховання майбутнього педагога: теорія і практика: монографія / Г. Пономарьова. – Харків: «Ранок», 2014. – 547 с.
8. Психологічний супровід інклюзивної освіти: методичні рекомендації / А. Обухівська та ін. – Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. – 92 с.
9. Рассказова О. Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія та технологія: монографія. / О. Рассказова. – Харків: ФОП Шейніна О. В., 2012. – 468 с.
10. Чайковский М. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі: монографія. / М. Чайковский. – Київ: Університет «Україна», 2015. – 435 с.

References:

11. Andreieva M. Kontseptualizatsiia poniattia «inkliuzivne seredovyshche» u konteksti rozbudovy suspilstva rivnykh mozhlyvosti v Ukraini [Tekst]. / M. Andreieva // «Imidzh suchasnoho pedahoha» Poltavskoho oblasnoho instytutu pisliadyploinoi pedahohichnoi osvity im. V. Ostrohradskoho. – Poltava, 2017. – № 6 (175). – S. 47–50 [in Ukrainian].
12. Vintiuk Yu. Profesiina pidhotovka maibutnikh psykholohiv: problema ta yii skladovi [Professional training of future psychologists: the problem and its components]. / Yu. Vintiuk // Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity. – Lviv, 2016. – № 3. – S. 92–102 [in Ukrainian].
13. Korhun L. Podhotovka budushchikh vospitatelei k rabote v usloviakh ynkliuzyy [Preparation of future educators for work in inclusive conditions]. / L. Korhun // Nauka i osvita. – 2014. – № 10. – S. 102–106 [in Russian].
14. Leonhard E. Yntehratsiia detei s ohranychnymy vozmozhnostiamy zdorovia kak normalyzyruushchy faktor zhyznedeiatelnosti sotsyuma [Integration of children with disabilities as a normalizing factor in the life of society]. / E. Leonhard // Vospytanye y obuchenye detei s narusheniyami razvityia. – 2005. – № 2. – S. 3–6 [in Russian].
15. Matviienko O. Profesiina pidhotovka maibutnikh psykholohiv yak psykholoho-pedahohichna problema [Professional training of future psychologists as a psychological and pedagogical problem]. / O. Matviienko // Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu, seriia Psykholohichni nauky. 2014. – T. 1. – Vyp. 1. – S. 215–220 [in Ukrainian].
16. Panok V. Kontseptualni pidkhody do formuvannia osobystosti praktykuiochoho psykholoha [Conceptual approaches to the formation of the personality of a practicing psychologist]. / V. Panok // Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota. – 1998. – № 4. – S. 5–7 [in Ukrainian].
17. Ponomarova H. Vychovannia maibutnoho pedahoha: teoriia i praktyka [Educating the future teacher: theory and practice]: monohrafiia. / H. Ponomarova. – Kharkiv: «Ranok», 2014. – 547 s. [in Ukrainian].
18. Psykholohichniy suprovit inkliuzyvnoi osvity: metodychni rekomendatsii [Psychological support of inclusive education: methodical recommendations]. – Kyiv: UNMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty, 2017. – 92 s. [in Ukrainian].
19. Rasskazova O. Rozvytok sotsialnosti uchniv v umovakh inkliuzyvnoi osvity: teoriia ta tekhnolohiia [Development of sociality of students in conditions of inclusive education: theory and technology]: monohrafiia. / O. Rasskazova. – Kharkiv: FOP Sheinina O. V., 2012. – 468 s. [in Ukrainian].
20. Chaikovskiy M. Sotsialno-pedahohichna robota z moloddiu z osoblyvymy potrebamy v inkliuzyvnomu osvithnomu prostori [Social-pedagogical work with young people with special needs in the inclusive educational space]: monohrafiia. / M. Chaikovskiy. – Kyiv: Universytet «Ukraina», 2015. – 435 s. [in Ukrainian].

Данилич-Скакун А. А. Особенности подготовки будущих практических психологов к работе в инклюзивном образовательном пространстве

В статье рассмотрены и проанализированы особенности подготовки будущих практических психологов к работе в инклюзивном образовательном пространстве. Охарактеризовано «инклюзию» как социальное устройство и особенности «инклюзивного образовательного пространства». Проведен анализ работ отечественных исследователей, посвященных трактовке этих понятий, и охарактеризованы основные подходы к проблеме подготовки специалистов, призванных работать в сфере инклюзивного образования. Основательно исследованы труды ученых по определению ключевых профессиональных качеств будущих практических психологов и определены новые качества, что должны быть присущи специалисту, который работает в инклюзивном образовательном учреждении. Определены новые задачи, стоящие перед учреждением высшего образования в процессе подготовки будущих практических психологов. Предложено новое содержательное наполнение учебных дисциплин.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образовательное пространство, практический психолог, подготовка будущих практических психологов.

Danilich-Skakun A. A. Peculiarities of preparing future practical psychologists to work in inclusive educational environment

In the article the peculiarities of preparing future practical psychologists to work in the inclusive educational environment are considered and analysed. «Inclusion» as a social structure and features of «inclusive educational environment» are characterized. The analysis of the works of domestic researchers dealt with the interpretation of these concepts is carried out and the main approaches to the problem of training specialists specializing in the field of inclusive education are described. Thorough research on the scientists' works tackling the problem of determining the key qualities of future practical psychologists is carried out. New qualities that should be appropriate to a specialist who works in an inclusive educational institution are identified. The new tasks set before the institution of higher education in the process of preparing future practical psychologists are identified. New content of educational disciplines is proposed.

Key words: inclusion, inclusive educational environment, practical psychologist, preparing future practical psychologists.

УДК 37.01-017.22

Дольнікова Л. В., Наконечна М. В.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТЬ «КОМПЕТЕНЦІЯ», «КОМПЕТЕНТНІСТЬ» І «ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»

У статті проаналізовано та обґрунтовано теоретичні підходи до визначення понять «компетенція», «компетентність» і «професійна компетентність», розглянуто їх зміст, суть і взаємозв'язок. Висвітлено погляди та трактування цих понять українськими й зарубіжними вченими. Узагальнено та уточнено зміст і сутність понять «компетенція», «компетентність» і «професійна компетентність», визначено їхні структурні компоненти. У досліджених науково-педагогічних джерелах однозначне трактування вченими цих понять відсутнє, однак проаналізовано їхній зв'язок. Компетенцію висвітлено як знання, досвід і навички, компетентність – як володіння компетенціями в конкретній галузі, професійну компетентність – як встановлений і сформований рівень професіоналізму фахівця в його професійній діяльності. У статті розглянуто ключові компетенції, які прийняті як обов'язкові Радою Європи на основі концепції професійно-особистісного розвитку фахівця.

Ключові слова: компетенція, компетентність, професійна компетентність, знання, уміння, досвід, соціальна та професійна діяльність.

Розвиток сучасної освіти, орієнтований на реалізацію компетентісного підходу потребує усвідомленого аналітичного розуміння завдань усіх освітніх закладів, що сприятиме отриманню якісного кінцевого результату педагогічного процесу. Сучасні питання організування освітнього процесу з урахуванням цільового, змістового й операційного компонентів, орієнтованих на кінцевий результат на основі компетентісного підходу, є чи не найбільш обговорюваними педагогічною спільнотою, і дуже часто трактування ключових категорій компетентісного підходу є неоднозначними, а іноді й протилежними. Сучасний розвиток суспільства та вимоги ринку праці значно підвищують вимоги до якості фахівця в кожній конкретній галузі, а компетентісний підхід до навчання і розвитку тих, хто навчається, є дуже актуальним. Аналіз педагогічної літератури засвідчує, що багато зарубіжних і вітчизняних учених-педагогів трактують їх по-різному: одні вважають ці поняття синонімами, інші – абсолютно різними за своїм змістом та структурою, хоча педагогічна термінологія передбачає взаємопов'язану сутність і послідовність цих питань. Виявлено суперечності в дослідженнях учених у цьому питанні, які зумовили актуальність дослідження.

Метою статті є аналіз понять «компетенція», «компетентність» і «професійна компетентність», уточнення їхнього змісту, комплексності та взаємозв'язку.

Детальний аналіз поняття компетенція у своїх працях намагались здійснити В. Байденко, Е. Зеєр, Г. Селевко, А. Урбанович, А. Хуторський. Питання формування компетентності здійснено у працях А. Василюка, С. Гончаренка, О. Дахіна, Б. Ельконіна, А. Маркова, О. Овчарук та інших учених. Проблема формування ключових понять фахової компетентності розглянуто в працях Н. Бібік, Н. Дем'янова, І. Зимньої, П. Третякова, Т. Шамова та інших науковців. Питання професійних компетентностей були предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, таких як Л. Анциферова, Ю. Варданин, Л. Виготський, Д. Дьюї, Д. Ельконін, Е. Зеєр, Л. Карпова, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, А. Маркова, Л. Мітіна, М. Мід, О. Овчарук, Л. Петровська, П. Сорокіна, Ю. Татур, проте узагальнити єдиний підхід до трактування цих понять не вдалось.

Поняття «компетенція» (competentia (complete) у перекладі з латинської звучить як домагатися, відповідати, підходити. Дефініція компетенції вперше була висвітлена «Міжнародною організацією праці» в 90-х роках у рамках підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів, і вона ототожнювалася із знаннями та повноваженнями. Компетенцію розглядали як повноваження, що надані законом чи статутом певному органу чи особі, тобто це – якості особистості в певній конкретній діяльності, професійна обізнаність, що спрямована на кваліфікаційне виконання роботи [32, с. 613]. Американський лінгвіст у 1968 р. Ноам Хомський застосовував цей термін у ракурсі «здатності особистості виконувати будь-яку діяльність» [38]. У «Новому тлумачному словнику української мови» компетенція трактується як «добра обізнаність із чим-небудь, коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи» [24, с. 874], а у тлумачному словнику С. Ожегова компетенція визначається як коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний, та коло повноважень чи прав, що належить конкретній особі [25, с. 289].

В енциклопедії освіти Академії педагогічних наук України за ред. В. Кременя компетенція трактується як відгалужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної, продуктивної діяльності в певній сфері, тобто це – соціально-закріплений результат [13, с. 409]. Ми підтримуємо думку О. Онопрієнко, що компетенція – це освітня інтегральна характеристика якості підготовки, пов'язана із здатністю осмислено застосовувати комплекс результатів навчання у формі знань, умінь і способів діяльності в певному фаховому та міждисциплінарному контексті [36]. У такому ж смислового значенні трактує поняття компетенції Е. Зеєр, зазначаючи значення цього поняття як інтеграцію знань, умінь і досвіду із соціально-професійною ситуацією, конкретною реальною діяльністю, деякі

внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відносини, які потім виявляються в компетентності людини [21, с. 9].

С. Шилов і В. Кальний у зміст поняття «компетенція» вкладають здатність, що ґрунтується на отриманих знаннях і досвіді, нахилах і цінностях, які той, хто навчається, отримує впродовж усього процесу навчання [40], а на думку А. Єгорова, компетенція є особистою власністю спеціаліста стосовно вирішення ним професійних завдань [9, с. 331]. В. Байденко вважає, що компетенція одночасно є:

– характеристикою здібностей особистості реалізовувати свої пізнання і досвід в успішній діяльності з високим ступенем саморегулювання, самооцінки, швидкою, гнучкою й адаптивною реакцією на динаміку обставин і середовища;

– особливістю кваліфікації (ступенів, рівнів);

– відповідністю кваліфікаційним вимогам з урахуванням регіональних потреб і запитів на ринку праці;

– вміннями виконувати особливі види діяльності та робіт залежно від поставлених завдань чи проблемних ситуацій [3].

У своїх дослідженнях В. Байденко трактує компетенцію як здатність виконувати щось ефективно та продуктивно в певній конкретній галузі, вирішувати проблемні ситуації, приймати рішення [2, с. 51]. І. Галяміна вважає, що компетенція – це здатність і готовність застосовувати знання та уміння під час вирішення професійних завдань у різноманітних галузях: як у конкретній галузі знань, так і в галузях, слабо прив'язаних до конкретних об'єктів, тобто це – здатність і готовність проявляти гнучкість у мінливих умовах ринку праці [8, с. 7]. І. Пянкоська зазначає, що компетенція – це взаємопов'язані особистісні якості професійної діяльності, спрямовані на ефективне виконання своїх обов'язків у практичних завданнях [28]. Цікавим є висновок О. Субетта, який узагальнює поняття «компетенція» до системного утворення особистості учня і виступає компонентом його якості [33]. І. Ельникова стверджує, що компетенція – поняття, що характеризує сферу професійної діяльності, з якою індивід є добре обізнаним [35]. Компетенція – це те, на отримання чого претендує людина в процесі отримання навчального досвіду, це коло питань, в яких вона добре обізнана, має знання і досвід, і є характеристикою місця, а не особистості, тобто параметр соціальної ролі людини. Освітня компетенція – це сукупність взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня щодо певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особисто і соціально значущої продуктивної діяльності; готовність людини до мобілізації та застосування знань, умінь, зовнішніх ресурсів для ефективної діяльності в конкретній життєвій чи професійній ситуації [39].

А. Хуторський переконливо доводить у своїх працях, що компетенція передбачає сукупність взаємопов'язаних якостей особи (знань, умінь, способів діяльності та досвіду) і є відчуженою, наперед заданою соціальною вимогою (нормою) до освітньої підготовки учня, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері [40]. С. Бондар подає таке означення компетенції: «Компетенція – це здатність вирішувати проблеми, що забезпечується не лише володінням готовою інформацією, але й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів». І далі наголошує, що «... компетенція – це здатність особистості діяти. Але жодна людина не діятиме, якщо вона може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистої зацікавленості в цьому виді діяльності. Отже, цінності є основою будь-яких компетенцій» [4, с. 9].

Ю. Фролов і Д. Махотін визначають компетенцію як відкриту систему процедурних, ціннісно-смислових і декларативних знань, що містить взаємодіючі між собою компоненти (епістеміологічні – пов'язані з пізнанням, особистісні, соціальні), які активізуються (актуалізуються і збагачуються) в діяльності у міру виникнення реальних життєво важливих проблем, з якими стикається носій компетенції [37, с. 38].

Радою Європи було прийняте визначення п'яти ключових компетенцій, якими повинна володіти європейська молодь:

– політичні й соціальні компетенції;

– компетенції, пов'язані з життям в багатокультурному суспільстві;

– комунікативні компетенції, які є важливими для співпраці в соціумі;

– інформаційні компетенції, а також здатність учитися впродовж життя як основа безперервного навчання в контексті як особистого професійного, так і соціального життя [3]. Внаслідок короткого огляду поглядів на поняття «компетенція» можемо дати визначення компетенції як інтегрованого системного поняття, що є характеристикою особистості в плані реалізації завдань педагогічного процесу в реалізації особистості у професійній діяльності.

Спираючись на аналіз поняття «компетенція», можемо констатувати, що поняття «компетентність» (лат. *competens* – здібний) значно ширше і може трактуватися як володіння компетенцією; володіння знаннями, котрі дають змогу робити висновок про будь-що. Компетентісна в певній галузі людина володіє певними знаннями та здібностями, котрі дають їй можливість обґрунтовано судити про цю галузь й ефективно діяти в цій галузі, здебільшого професійній.

П. Решетніков, розробляючи свою концептуальну модель професійно-особистісного розвитку фахівця, пропонує спиратися на такі теоретичні твердження:

– компетентною є людина, яка мобілізує усі знання, вміння та навички для вирішення нетипових або непередбачуваних завдань у процесі професійної діяльності;

– компетентність є позитивним результатом вирішення завдань у процесі професійної діяльності;

– компетентність не є абсолютною загальною категорією, оскільки особа може бути компетентною в конкретній сфері, проте бути не обізнаною в інших. Ми дотримуємось думки, що компетентність фахівця буде визначатися повнотою виконаних завдань у класичній тріаді «знань – умінь – навичок», що інтегровані і трансформовані в професійні знання та забезпечують якість і склад професійних знань. Компетентність людини – це її теоретичний, практичний, творчий потенціал, зумовлений мотиваційним фактором, а також уміння зосередити свої надбання на бажаний результат своєї діяльності або розширити свої можливості.

В енциклопедії освіти поняття компетентність трактується як коло питань, в яких людина добре розуміється, вміє аналізувати і застосовувати ці здатності у практичній діяльності, а компетентності у навчанні набуває молода людина не лише під час вивчення навчальної дисципліни чи групи дисциплін, але й за допомогою засобів неформальної освіти внаслідок впливу середовища [13, с. 408]. У тлумачних словниках термін «компетентність» визначається як поінформованість, обізнаність, авторитетність [7].

У «Словнику з педагогіки» Г. Коджаспірова компетентність визначається як «особисті можливості посадовця і його кваліфікація, що дає змогу брати участь в розробленні певного кола рішень або вирішувати питання самому завдяки наявності у нього певних знань, навичок; рівень освіченості особистості, який визначається ступенем оволодіння теоретичними інструментами пізнавальної та практичної діяльності» [20].

Е. Зеєр, А. Маркова, О. Овчарук та І. Родигіна розглядають компетентність як сукупність взаємопов'язаних компонентів (знання, уміння, досвід), що впроваджені в ефективну професійну та соціальну діяльність [14; 22].

Дж. Равен розглядає компетентність як існуючу властивість людини, що є результатом її освітнього процесу, окреслена високим рівнем умілості, самореалізації та саморозвитку. Цей дослідник визначає компетентність як особливе вміння, що забезпечує продуктивну діяльність у конкретній галузі, передбачає вузькопрофільні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення і рівень усвідомленої відповідальності [29]. Р. Мілбруд розглядає компетентність як особистісні надбання та потенціал, що залежний від компетенцій і служить для співіснування в суспільстві [23].

А. Хуторський компетентність визначає як сукупність особистісних якостей учня (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом його діяльності в певній соціально й особистісно значущій сфері, і як процес це – володіння учнем відповідною компетенцією, включаючи його особистісне ставлення до предмета діяльності як усталену якість особистості (сукупність якостей) учня і мінімальний досвід діяльності в цій сфері. Цей дослідник трактує поняття «компетентність» як володіння людиною відповідною компетенцією і яке характеризується її ставленням до цієї компетенції та її предметної діяльності. Також у своїх працях він визначає компетентність як сукупність набутих якостей і деяку обізнаність у галузі своєї діяльності, або компетентність передбачає мінімальний досвід застосування компетенцій [39, с. 61].

У Державному стандарті професійної освіти компетентність трактується як професійні знання, навички та досвід у спеціальності, відповідальне ставлення до своєї діяльності, прагнення особистості до самовдосконалення своїх знань і умінь для забезпечення якості своїх функціональних обов'язків [12, с. 96].

І. Зимня розглядає компетентність як багатоскладову систему, яка містить такі компоненти: мотиваційний (готовність до прояву компетентності); когнітивний (знання суті своїх компетентностей); поведінковий (бути компетентним у будь-яких стандартних і нестандартних ситуаціях); ціннісно-смісловий (усвідомлення змісту компетентності та рівня відповідності застосування); емоційно-вольовий (вміння регулювати власні поведінкові дії) [34].

І. Зимня трактує компетентність як комплекс компетенцій, необхідних для соціальної та професійної діяльності.

Аналізуючи дослідження зарубіжних педагогічних джерел поняття «компетентність», можемо зазначити, що зарубіжні вчені застосовують цю дефініцію для узагальнення таких індивідуальних якостей, як здатність відповідати індивідуальним і соціальним потребам. Відповідно до європейських стандартів, компетентність – це здатність професійно виконувати свої обов'язки чи роботу, фундаментальними компонентами якої є знання, вміння, навички, а наслідком взаємодії яких є певні досягнення.

У матеріалах Болонського процесу поняття компетентності застосовують для формулювання базових завдань вищої освіти, характеристики прогресивної дії від навчально-освітніх норм до соціально-професійного становлення особистості.

Ю. Татур у своїх працях зазначає, що «... компетентність фахівця з вищою освітою – це виявлені ним на практиці прагнення і здатність реалізувати свій потенціал (знання, вміння, досвід, особистісні якості і так далі) для успішної продуктивної діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи соціальну значущість і особистісну відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення» [16, с. 9].

Не можна не погодитися з Т. Байбарою та Н. Бібік, які трактують компетентність як володіння індивідом компетенцій, однак ні знання, ні вміння, ні досвід не є цілісною компетентністю [36, с. 26].

Проаналізовані вище тлумачення поняття компетентності дають підстави стверджувати, що компетентність – це здатність застосовувати знання, вміння та досвід у певному колі діяльності, яка формується в процесі цієї діяльності. Тож можемо зазначити, що компетентність – характеристика професійної діяльності,

яку трактуємо як здатність особи виконувати функціональні обов'язки на своїй посаді чи кваліфіковано виконувати свою роботу.

Останнім часом у дискусіях щодо змісту понять «компетенція» і «компетентність» з'явилося поняття «професійна компетентність». Міжнародний департамент стандартів навчання, досягнення та освіти (IBSTPI) у змісті професійної компетентності ототожнює «компетентність» із здатністю професійно виконувати особисто певні функції, спрямовані на досягнення певних кваліфікаційних стандартів [11].

Професійна компетентність розглядається вченими як професійне покликання чи професійний обов'язок, що сформований професійною освітою та соціальною роллю професії в суспільстві. Л. Анциферова, Ю. Варданян, Е. Зеєр і С. Іванова визначають професійну компетентність як сукупність знань, умінь і професійних навиків, як здатність постійно бути готовим до професійної діяльності на рівні визначених державою стандартів і відповідати вимогам суспільства, як здатність до постійного вдосконалення своїх професійних компетенцій [21; 1; 18].

А. Хуторський професійну компетентність розглядає як цілісність ключових, базових і фахових компетенцій. Ключовими вчений називає компетенції, які необхідні для будь-якої професійної діяльності, пов'язані з успіхом особистості. До базових зараховує ті компетенції, що відображають специфіку теоретичних надбань професійної діяльності. Фахові (спеціальні) компетенції відображають специфіку професійної діяльності особистості [40].

Базовими компонентами професійної компетентності, як зазначає Л. Карпова, є такі: мотиваційний (зацікавленість, мотив, ціль), який формує загальнокультурну, особистісно-орієнтовану та соціальну компетентності; предметно-практичний компонент, що містить методологічну, практично-діяльну, дидактико-методичну, спеціально-наукову, економіко-правову, екологічну, інформаційну, управлінську та комунікативну сфери; компонент саморегуляції, що формує психологічну компетентність та аутокомпетентність як адекватне уявлення про свої соціально-професійні характеристики [19].

Е. Зеєр основними компонентами професійної компетентності вважає соціально-правову компетентність, спеціальну компетентність, персональну компетентність та аутокомпетентність [21]. О. Олексюк розглядає професійну компетентність як володіння знаннями, вміннями, нормативами, необхідними для виконання професійних обов'язків, психологічними якостями, а також як реальну професійну діяльність відповідно до еталонів і норм [27, с. 13].

Н. Волкова у своїх працях ототожнює професійну компетентність із професіоналізмом, що формується на основі комплексних професійних знань, психолого-педагогічних, соціальних навичок і професійного досвіду [6, с. 418]. А. Маркова виділяє окремі значущі проблемні аспекти під час формування професійної компетентності: компетентність не завжди визначає рівень освіченості людини; компетентність формується соціально-психологічними якостями, що необхідні для самостійної та відповідальної професійної діяльності; підставою для визначення професійної компетентності є оцінка кінцевого результату діяльності [22].

Вчені Т. Браже та Н. Запрудський розглядають професійну компетентність як систему інтегрованих компонентів (знання, вміння, навички і так далі), що є платформою здійснення професійної діяльності. О. Лебедева слушно зазначає, що компетентність – це вміння діяти у невизначених ситуаціях, вміти працювати та навчатися в команді [22].

Відповідно до вчень Д. Дьюї, М. Мід, П. Сорокіна, В. Воллера, К. Юнга, професійна компетентність виступає інструментом співіснування, співпраці в соціумі, оскільки саме професійне становлення індивіда є запорукою зрілості, самозадоволення, самооцінки та власної значущості в суспільстві. Зарубіжні педагоги Д. Прістлі та Л. Томпсон висвітлюють професійну компетентність як інтегровану систему взаємодоповнюючих знань, високих моральних норм і професійного кодексу. Удосконалення професійної компетентності формується протягом усього періоду професійної діяльності, оскільки рівень розвитку самого суспільства досить швидко розвивається у напрямі європейського прогресу, а здатність мобілізуватися до швидкоплинних змін – це теж властивість професійної компетентності, яка реалізується впродовж усього життя.

Висновки. Отже, аналіз понять «компетенція», «компетентність» і «професійна компетентність» засвідчує, що нема єдиного підходу до їх трактування, проте є багато спільного у їх визначенні вченими. Узагальнюючи проаналізовані підходи, можемо зазначити, що компетенція – це коло питань, у яких людина добре обізнана, а компетентність – це інтегративна характеристика особистості, яка є результатом набуття компетенцій. Компетентність як результат засвоєння та опанування компетенціями має характер готовності до діяльності, а професійна компетентність – це якість, яка дає змогу людині ефективно здійснювати свою професійну діяльність і досягати високих результатів у професійній діяльності. Напрям професійної діяльності формує різновид складників професійної компетентності та їхніх особливостей, які повинні відповідати запитам сучасного ринку праці, забезпечуючи конкурентоспроможність фахівця.

До подальших напрямів дослідження зараховуємо визначення і трактування понять «компетенція», «компетентність» і «професійна компетентність» для фахівців спеціальності будівництва та цивільної інженерії.

Використана література:

1. Анциферова Л. И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни / Л. И. Анциферова // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала: статьи / Под ред. В. А. Бодрова. – Москва: Ин-т психол. АН СССР, 1991. – С. 67–79.

2. Байденко В. И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант): материалы ко второму заседанию методологического семинара. – Москва: Издательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 19 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rc.edu.ru/rc/bologna/works/baidenko_11_sod.pdf.
3. Болонский процесс: глоссарий / Под. ред. В. И. Байденко, Н. А. Селезневой. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 148 с.
4. Бондар С. П. Компетентність особистості інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. П. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 8–9.
5. Варданын Ю. В. Строеение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога): дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Ю. В. Варданын. – Москва, 1999. – 256 с.
6. Волкова Н. П. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова. – Київ: Видавничий центр «Академія», 2002. – 576 с.
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусол. – Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
8. Галямина И. Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего образования нового поколения с использованием компетентностного подхода. Материалы к четвертому заседанию методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – Москва: Издательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 66 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.rc.edu.ru/rc/bologna/works>.
9. Глобализация образования: компетенции и системы кредитов / Авт. кол.: А. А. Егоров и др.; под общ. ред. Ю. Б. Рубина. – Москва: Маркет ДС Корпорейшн, 2005. – 490 с.
10. Гнатишин І. Л. Професійна компетентність сучасного фахівця: ключові фактори становлення професійної майстерності [Е-ресурс]. Режим доступу: <http://academy/ks/ua/konfer/ftricles/15/pdf/>
11. Горобець С. А. Теоретичні засади проблеми формування професійної компетентності майбутнього фахівця-економіста / С. А. Горобець // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2007. – Вип. 31. – С. 106–109.
12. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: монографія / За ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький: ТУП, 2002. – 334 с.
13. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України, гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ: «Юрінком Інтер», 2008. – 1040 с.
14. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования компетентностной подход / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сымалук. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
15. Зеер Э. Ф. Становление личностно ориентированного образования / Э.Ф. Зеер // Образование и наука: известия Урал. науч.-образоват. центра РАО. – 1999. – № 1. – С. 112–122.
16. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
17. Зязюн І. А. Філософія поступку і прогнозу освітньої системи // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / І. А. Зязюн. – Київ; Глухів: РВГДПУ, 2005. – С. 10–18.
18. Іванова С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти / С. В. Іванова // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2008. – Вип. 42. – С. 106–110.
19. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / Лариса Георгіївна Карпова. – Харків, 2004. – 27 с.
20. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва: ИКЦ «Март»; Ростов н/Д «Март», 2005. – 256 с.
21. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. / Н. В. Кузьмина. – Москва: «Высшая школа», 1990. – 119 с.
22. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва: «Знание», 1996. – 308 с.
23. Мильруд Р. П. Компетентность в изучение языка / Р. П. Мильруд // Иностранный язык в школе. – 2004. – № 7.
24. Новий тлумачний словник з української мови: у 3 т. Т. 1: А–К / Укладачі: В. В. Яремко, О. М. Сліпущко. – Київ: вид-во «АКОНІТ», 2006. – 926 с.
25. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 7000 слов / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – 23-е изд., исправл. – Москва: «Русский язык», 1990. – 917 с.
26. Первутинский В. Г. Современные подходы к развитию профессиональной компетентности студентов: монография / В. Г. Первутинский. – Санкт-Петербург, 2002.
27. Професійна етика вчителя: час і вимоги / За ред. Б. М. Жебровського, Л. М. Ващенко. – Київ; Ірпінь, 2000. – 257 с.
28. Пянкоська І. В. «Компетенція» та «компетентність» як провідні поняття компетентнісного підходу / І. В. Пянкоська // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: «Психологія і педагогіка». – 2010. – № 15. – С. 202–211.
29. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – Москва: «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
30. Реалізація досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. – Київ: «Педагогічна думка», 2009. – С. 349.
31. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии / В. В. Сериков. – Волгоград: «Перемена», 1994. – 152 с.
32. Советский энциклопедический словарь. – 3-е изд. – Москва: «Советская энциклопедия», 1984. – 1600 с.
33. Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А. И. Субетто. – Санкт-Петербург; Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 726 с.
34. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: мат-лы ко второму заседанию методологического семинара. – Москва, 2004. – С. 9.

35. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: монографія / Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, В. І. Маслов та ін.; за ред. Г. В. Єльнікової. – Київ; Чернівці: «Книги – XXI», 2010. – 460 с.
36. Формування ключових і предметних компетентностей молодих школярів у навчальному процесі: теоретичні аспекти: Дайджест 1 / Укл. О. В. Онопрієнко. – Донецьк: «Каштан», 2011. – 98 с.
37. Фролов Ю. В., Махотин Д. А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34–41.
38. Хомский Н. Синтаксические структуры / Н. Хомский // Новое в лингвистике. Москва, 1962. – Вып. 1.
39. Хуторской А. В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Ученик в общеобразовательной школе. – Москва: ИОСО РАО, 2002. – С. 135–137.
40. Хуторской А. В. Ключевые компетенции: Технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.
41. Шышов С. Е., Кальней В. А. Школа: мониторинг качества образования. – Москва: «Педагогическое общество России», 2000. – 316 с.

References:

1. Antsyferova L. Y. Razvyyte lychnosty spetsyalysta kak subyekta svoei professionalnoi zhyzny / L. Y. Antsyferova // Psikhologicheskoye issledovaniya problemi formirovaniya lychnosty professionala: staty / Pod red. V. A. Bodrova. – Moscow: Yn-t psikh. AN SSSR, 1991. – S. 67–79.
2. Baidenko V. Y. Kontseptualnaia model gosudarstvennykh obrazovatelnykh standartov v kompetentnostnom formate (dyskussionnyi varyant): Materyaly ko vtoromu zasedaniyu metodolohicheskogo semynara. – Moscow: Yzdatelskiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsyalystov, 2004. – 19 s. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupa: http://www.rc.edu.ru/rc/bologna/works/baidenko_11_sod.pdf.
3. Bolonskiy protses: glossary / Pod. red. V. Y. Baidenko, N. A. Seleznevoi. – Moscow: Ysledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsyalystov, 2009. – 148 s.
4. Bondar S. Kompetentnist osobystosti intehrovanyi komponent navchalnykh dosiahnen uchniv / S. Bondar // Biolihiia i khimiia v shkoli. – 2003. – № 2. – S. 8–9.
5. Vardanian Yu. V. Stroenie y razvyyte professionalnoi kompetentnosti spetsyalysta s vyschym obrazovaniem (na materyale podgotovki pedahoha y psikholoha): dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08 / Yu V. Vardanian. – Moscow, 1999. – 256 s.
6. Volkova N. P. Pedahohika: posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv / N. P. Volkova. – Kyiv: Vydavnychiy tsentr «Akademiia», 2002. – 576 s.
7. Velykyi tumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy / Uklad. i holov. red. V. T. Busol. – Kyiv; Irpin: VTF «Perun», 2009. – 1736 s.
8. Haliama Y. H. Proektyrovanye gosudarstvennykh obrazovatelnykh standartov vysheho obrazovaniya novoho pokoleniya s yzpolzovaniem kompetentnostnoho podkhoda / Y. H. Haliama // Materyaly k chetvertomu zasedaniyu metodolohicheskogo semynara «Rossiya v Bolonskom protsesse: problemy, zadachy, perspektivy». – Moscow: Yzdatelskiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsyalystov, 2004. – 66 s. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupa: <http://www.rc.edu.ru/rc/bologna/works>.
9. Hlobalyzatsiya obrazovaniya: Kopetentsyy y systemy kredytov / Avt. kol.: A. A. Ehorov y dr.; pod obshch. red. Yu. B. Rubyna. – Moscow: Market DS Korporeishn, 2005. – 490 s.
10. Hnatyshyn I. L. Profesiina kompetentnist suchasnogo fakhivtsia: kluchovi faktory stanovlennia profesiinoi maisternosti [E-resurs]. Rezhym dostupa: <http://asademy/ks/ua/konfer/articles/15/pdf>.
11. Horobets S. A. Teoretychni zasady problemy formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho fakhivtsia-ekonomista / S. A. Horobets // Visnyk Zhytomyrskoho derzh. un-tu im. I. Franka. – 2007. – Vyp. 31. – S. 106–109.
12. Derzhavni standarty profesiinoi osvity: teoriiai metodyka: monohrafiia / Za red. N. H. Nychkalo. – Khmelnytskyi: TUP, 2002. – 334 s.
13. Entsyklopediia osvity / Akademiia pedahohichnyi nauk Ukrainy, holovnyi red. V. H. Kremen. – Kyiv: Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
14. Zeier E. F. Modernyzatsiya profksyonalnoho obrazovaniya kompetentnostnoi podkhod / E. F. Zeier, A. M. Pavlova, E. E. Cymaliuk. – Moscow: Moskovskiy psikhologo-sotsyalnyi ynstitut, 2005. – 216 s.
15. Zeer E. F. Stanovlenye lychnostno oryentirovannogo obrazovaniya / E. F. Zeer // Obrazovanye y nauka: yzvestiya Ural. nauch.-obrazovat. tsentra RAO. – 1999. – № 1. – S. 112–122.
16. Zymniaia Y. A. Kliuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaia osnova kompetentnostnoho podkhoda v obrazovaniy / Y. A. Zymniaia // Trudy metodolohicheskogo semynara «Rosya v Bolonskom protsesse: problem, zadachi, perspektivy». – Moscow: Ysledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsyalystov, 2004. – 40 s.
17. Ziazun I. A. Filosofii postupku i prohozu osvitnoi systemy // Pedahohichna maisternist: problemy, poshuky, perspektivy: monohrafiia / I. A. Ziazun. – Kyiv; Hlukhiv: RVHDP, 2005. – S. 10–18.
18. Ivanova S. V. Funktsionalnyi pidkhd do vyznachennia profesiinoi kompetentnosti vchytelia biolihi ta orhanizatsiia yii vdoskonalennia v zakladi pisladyplomnoi osvity / S. V. Ivanova // Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu im. I. Franka. – 2008. – Vyp. 42. – S. 106–110.
19. Karpova L. H. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti vchytelia zahalnoosvitnoi shkoly: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 – «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» / Larysa Heorhiivna Karpova. – Kharkiv, 2004. – 27 s.
20. Kodzhaspyrova H. M. Slovar po pedahohyke / H. M. Kodzhaspyrova, A. Yu. Kodzhaspyrov. – Moscow: YKTs «Mart»; Rostov n/D «Mart», 2005. – 256 s.
21. Kuzmyna N. V. Professyonalizm lychnosty prepoldavatel'ia y mastera proyzvodstvennoho obuchen'ia / N. V. Kuzmyna. – Moscow: «Vyschaia shkola», 1990. – 119 s.
22. Markova A. K. Psikhologhiia professyonalizma / A. K. Markova. – Moscow: «Znanye», 1996. – 308 s.
23. Mylrud R. P. Kompetentnost v yzuchenye yazyka / R. P. Mylrud // Ynostrannui yazyk v shkole. – 2004. – № 7.
24. Novyi tumachnyi slovnyk z ukrainskoi movy: u 3 t. T. 1: A–K / Ukladachi: V. V. Yaremko, O. M. Slipushko. – Kyiv: Vyd-vo «AKONIT», 2006. – 926 s.
25. Ozhegov S. Y. Slovar russkogo yazyka: 7000 slov / Pod red. N. Iu. Shvedovoi. – 23-e yzd., yspravl. – Moscow: «Russkiy yazyk», 1990. – 917 s.

26. Pervutynskiy V. H. Sovremennyye podkhody k razvitiyu professyonalnoi kompetentnosti studentov: monografiya / V. H. Pervutynskiy. – Saint Petersburg, 2002.
27. Profesiina etyka vchytelia: chas i vymohy / Za red. B. M. Zhebrovskoho, L. M. Vashchenko. – Kyiv; Irpin, 2000. – 257 s.
28. Piankovska I. V. «Kompetentsiia» ta «kompetentnist» yak providni poniattia kompetentnisnogo pidkhodu / I. V. Piankovska // Naukovi zapysky Natsionalnogo universytetu «Ostrozka akademiia». – Seriya: Psykholohiia i pedahohika. – 2010. – № 15. – S. 202–211.
29. Raven Dzh. Kompetentnost v sovremennom obshchestve: vyavlenye, razvitye y realizatsiya / Per. s anhl. – Moscow: «Kohyto-Tsentr», 2002. – 396 s.
30. Realizatsiia dosvidu kompetentnisnogo pidkhodu u vyshchii shkoli Ukrainy: materialy metodolohichnogo seminaru. – Kyiv: «Pedahohichna dumka», 2009. S. 349.
31. Serykov V. V. Lychnostnyi podhod v obrazovanny: kontseptsyia y tekhnolohyy / V. V. Serykov. – Volhohrad: «Peremena», 1994. – 152 s.
32. Sovetskiy entsyklopedycheskiy slovar. – 3-e yzd. – Moscow: «Sovetskaia entsyklopediya», 1984. – 1600 s.
33. Subetto A. Y. Ontolohiya y epystemolohiya kompetentnostnogo podkhoda, klasyfikatsiya y kvalymytria kompetentsyi / A. Y. Subetto. – Saint Petersburg; Moscow: Yssledovat. tsentr problem kachestva podgotovky spetsyalystov, 2006. – 726 s.
34. Tatur Yu. H. Kompetentnostnoi podkhod v opysanyy rezultatov y proektyrovany standartov vysheho professyonalnogo obrazovanyia: Mat-ly ko vtoromuzasedaniyu metodolohicheskoho semynara. – Moscow, 2004. – S. 9.
35. Teoretychni i metodychni zasady modeliuvannia fakhovoi kompetentnosti kerivnykiv zakladiv osvity: monografiia / H. V. Yelnykova, O. I. Zaichenko, V. I. Maslov ta in.; za red. H. V. Yelnykovoi. – Kyiv; Chernivtsi: «Knyhy – XXI», 2010. – 460 s.
36. Formuvannia kliuchovykh i predmetnykh kompetentnostei molodykh shkoliariv u navchalnomu protsesi: teoretychni aspekty: Daidzhest 1 / Ukl. O. V. Onopriienko. – Donetsk: «Kashtan», 2011. – 98 s.
37. Frolov Yu. V., Makhotyn D. A. Kompetentnostnaia model kak osnova otsenky kachestva podgotovky spetsyalystov / Yu. V. Frolov, D. A. Makhotyn // Vyshee obrazovanye sehodnia. – 2004. – № 8. – S. 34–41.
38. Khomskiy N. Syntaksycheskiye struktury / N. Khomskiy // Novoe v lynchvystyky. – Vyp. 1. – Moscow, 1962.
39. Khutorskoi A. V. Kliuchevye kompetentnosti kak komponent lychnostno-oryentovanoi paradyhmy obrazovanyia / A. V. Khutorskoi // Uchenyk v obshcheobrazovatelnoi shkole. – Moscow: YOSO RAO, 2002. – S. 135–137.
40. Khutorskoi A. V. Kliuchevye kompetentsyy: Tekhnolohiya konstruirovanyia / A. V. Khutorskoi // Narodnoe obrazovanye. – 2003. – № 5. – S. 55–61.
41. Shyshov S. E., Kalnei V. A. Shkola: monitorynh kachestva obrazovanyia. – Moscow: «Pedahohicheskoe obshchestvo Rosyy», 2000. – 316 s.

Дольникова Л. В., Наконечная М. В. Теоретико-методологический анализ понятий «компетенция», «компетентность» и «профессиональная компетентность»

В статье проанализированы и обоснованы теоретические подходы к определению понятий «компетенция», «компетентность» и «профессиональная компетентность», рассмотрены их содержание, суть и взаимосвязь. Освещены взгляды и трактовки этих понятий украинскими и зарубежными учеными. Обобщены и уточнены содержание и сущность понятий «компетенция», «компетентность» и «профессиональная компетентность», определены их структурные компоненты.

В исследованных научно-педагогических источниках однозначная трактовка учеными данных понятий отсутствует, однако проанализирована их связь.

Компетенцию освещено как знания, опыт и навыки; компетентность – как владение компетенциями в конкретной отрасли; профессиональную компетентность – как установленный и сложившийся уровень профессионализма специалиста в его профессиональной деятельности. В статье рассмотрены ключевые компетенции, принятые как обязательные Советом Европы на основе концепции профессионально-личностного развития специалиста.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, профессиональная компетентность, знания, умения, опыт, социальная и профессиональная деятельность.

Dolnikova L. V., Nakonechnaya M. V. Theoretical and methodological analysis of the concepts «competence», «competency» and «professional competency»

The article analyzes and substantiates the theoretical approaches to the definition of the concept of «competence», «competency» and «professional competency» and their content, essence and interconnection are considered. The views and interpretation of these concepts by Ukrainian and foreign scholars are highlighted. The content and essence of the concepts of «competence», «competency» and «professional competency» are generalized and specified, their structural components are determined.

In the investigated scientific and pedagogical sources there is no definite interpretation of these concepts by scientists, but their connection is analyzed.

Competence is described as knowledge, experience and skills, competency – as a competence in a particular field, professional competency as established and formed level of professionalism of a specialist in his professional activities. The article considers the key competencies that are accepted as binding by the Council of Europe on the basis of the concept of professional and personal development of a specialist.

Key words: competence, competency, professional competency, knowledge, skills, experience, social and professional activities.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОБОТИ ПІАНІСТА-КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА У ХОРЕОГРАФІЧНОМУ КЛАСІ

У статті надано методичні рекомендації, доцільні для використання піаністами-концертмейстерами у роботі в хореографічному класі. Порівняно з музичним супроводом інших виконавців, цей тип професійної діяльності потребує наявності додаткових навичок і вмінь. Виділено провідну роль ритмічного начала, що виступає основою для створення хореографічного цілого. Підкреслено, що концертмейстер повинен мати широкий спектр знань, пов'язаний зі специфічною термінологією, яка має стосунок до практики танцю, історичними відомостями щодо функціонального призначення, особливостей виконання, характеру руху. Через зростання ролі комп'ютерного обладнання та його поширення в усіх сферах людської життєдіяльності необхідна наявність навичок їх практичного застосування. Зазначено, що концертмейстер-піаніст має вміти використовувати програмне забезпечення для відтворення, редагування та поширення аудіозаписів. Унаслідок застосування мережі Інтернет виникає можливість пошуку аудіофайлів потрібних музичних творів, аналізу їх різних версій і створення власних аранжувань.

Ключові слова: концертмейстер-піаніст, хореографія, танець, ритм, програмне забезпечення, методичні рекомендації, професійна діяльність.

Є чимало можливостей для реалізації професійного потенціалу піаніста-концертмейстера. Найбільш поширеною є робота піаніста з музикантами-вокалістами, інструменталістами, диригентами. Цей тип виконавської діяльності сприймається як той, що органічно витікає з процесу навчання піаніста на фортепіанному відділі у вищому навчальному закладі. Він генетично пов'язаний з освітнім процесом, адже чимало уваги приділяється ансамблевій грі, концертмейстерській практиці. Проте в подальшій професійній діяльності можливе й інше застосування навичок роботи концертмейстером – у співпраці з представниками інших творчих галузей, як-от у хореографічному класі. Питання, яким треба приділяти увагу під час роботи з танцюристами, є малодослідженими, а отже, заслуговують на розгляд у контексті сучасного науково-педагогічного дискурсу.

Принципи музичного оформлення уроку класичного танцю висвітлюються в праці Л. Ярмолович. Певні аспекти взаємодії музики та танцю розкриваються в дослідженні Б. Асаф'єва. Хоча нині специфіці професійної діяльності піаніста приділено ряд робіт сучасних науковців, окремі питання особливостей співпраці з хореографами представлені у працях таких українських теоретиків і практиків концертмейстерської справи, як О. Філенко та І. Кравченко. Їхній підхід до аналізу цього питання хоча й дає змогу зробити висновки, що мають практичний характер, проте чимало аспектів потребують додаткового та більш ґрунтовного дослідження.

Мета статті полягає у виділенні методичних аспектів, пов'язаних із концертмейстерською діяльністю піаніста в хореографічному класі. Реалізація поставленої мети не передбачає здійснення диференціації між роботою над відпрацюванням хореографічних чи акробатичних вправ і музичним оформленням цілісної танцювальної постановки, адже вихідним пунктом виступає аналіз сутнісних відмінностей у роботі концертмейстера хореографів.

Концертмейстер-піаніст є виконавцем, чиї функціональні обов'язки є надзвичайно широкими. Його робота полягає у здатності практично втілити обізнаність у багатьох сферах. Концертмейстер має представляти себе як технічно досконалого артиста, що здатний відповідати високим вимогам, які висувуються перед будь-яким музикантом-солістом. Це – знання музичного класичного репертуару, вміння грати з дотриманням усіх вимог, що висувуються у кожному творі, з урахуванням його технічних і художніх особливостей. Проте ці професійні здобутки не є вичерпними для концертмейстера. Чимало авторів справедливо стверджують про те, що концертмейстер часто-густо виступає у ролі викладача, відпрацьовуючи проблемні місця з виконавцем-солістом. Будучи більш обізнаним і маючи чималий досвід роботи з різними викладачами з фаху, піаніст може акумулювати його та підштовхувати до створення методичного підходу, що поєднав би позитивні аспекти їхніх напрацювань у сфері педагогіки.

Коли йдеться про роль концертмейстера на заняттях хореографією, його діяльність значно відрізняється від тієї, яка представлена під час акомпанування іншому музиканту. Насамперед, єднання музики та танцю становить складне явище синтетичного характеру. Хоча музика може існувати відокремлено від танцювального начала, проте танець без музичного супроводу зустрічається досить рідко. Б. Асаф'єв підкреслював, що танець не може бути повністю позбавленим музичного начала: «Танець... не самостійний, бо потребує для свого втілення наявності ритму, що звучить, хоча б таке звучання зводилося до підкреслення тільки ритмічної формули, поза запліднення її мелодійним і гармонійним змістом» [1, с. 32]. Саме завдяки тісному взаємозв'язку танцю та музики може виникати екстатичний стан, коли відбувається взаємне доповнення цих мистецьких сфер і розкриття тих потенційних можливостей, що могли існувати в «зародковому» стані та ніколи не розкритись без їхньої взаємодії.

Незалежно від того, чи музика супроводжує одного танцюриста чи цілий колектив, найбільш важливим аспектом постає дотримання ритмічної точності. Справді, доповнюючи гру музиканта-соліста, кон-

цертмейстер буде неодмінно звертати увагу на ритміку та метричну спільність. Проте у разі танцювального колективу фортепіано не лише виступає підтримкою солістів, але й організовує сферу моторики, зумовлює чіткість рухів та їх відповідність музичному началу.

Під час роботи в класі хореографії концертмейстер повинен дотримуватись ряду настанов. Насамперед, він має бути обізнаним у танцювальній термінології, адже піаніст повинен розуміти вказівки та зауваження, які робить викладач-балетмейстер учням. «Музикант, який працює в хореографічному класі, повинен вільно розбиратися в специфічній балетній термінології, розуміти характер базових рухів класичного, народно-сценічного екзерсису, мати уяву про найбільш значимі балетні прізвиська і явища, бути в курсі подій сучасного хореографічного світу» [2, с. 120]. Ця навичка досягається також завдяки ознайомленню з теоретичними працями, присвяченими мистецтву танцю, і через практику спільної роботи з танцівниками. Якщо концертмейстер вивчає праці, пов'язані з методикою та специфікою танцювальних рухів, то він може грамотно зробити зауваження учням і навіть скласти комбінацію рухів. Причому йдеться не лише про знання назв тих чи інших позицій, рухів, але й про те, який саме тип руху вони передбачають. Адже є чимало деталей, пов'язаних із виконанням кожного руху, де будуть відігравати значення його характер (плинність, зв'язність, м'якість або чітке акцентування, різке завершення, швидкий і короткий рух).

Сфера ритму, яка є визначальною для занять хореографією, потребує від піаніста вміння передбачати очікування викладача-балетмейстера. Завдяки тому, що виконання певних рухів може потребувати дещо більше часу, ніж це надається за ритмічно точного відтворення музичного матеріалу, концертмейстер має тонко відчувати потребу в певному прискоренні чи, навпаки, уповільненню гри. Надзвичайно важливим є питання темпу та його ролі у створенні художнього цілого. Концертмейстер повинен вміти виокремлювати ключові моменти твору задля того, щоб у разі вимоги прискорення темпу, яка б йшла від викладача-хореографа, піаніст міг відтворити основні лінії та випустити ті, що мають більш вторинний характер.

Неодмінною вимогою для кожного концертмейстера є знання специфіки різних танців. Кожен із них, пов'язаний із певним історичним контекстом, стилем, візуальним оформленням і, відповідно, має особливості звукового рівня. Мається на увазі не лише метроритмічна характеристика, де будуть акцентуватись сильні чи слабкі долі такту, але й те призначення, яке виконував той чи інший танець у конкретно-історичний момент. Залежно від призначення та національної належності танцю має змінюватись особливість подачі звуку, власне саме темброве забарвлення звучання фортепіано.

Досить влучно підкреслено вимоги, що висуваються до самого музичного матеріалу, який використовується під час хореографічного заняття, в праці Л. Ярмолевич: «Під музичним оформленням уроку треба розуміти музичну композицію, що огорнута в завершену форму, побудовану за характером, фразуванням, ритмічним малюнком, динамікою в повній відповідності до танцювального руху, яка ніби зливалась із ним в єдине ціле. Ця композиція має підкреслювати всі особливості цього танцювального руху засобами його музичної характеристики і, відповідно, допомагати учню творчо підвищувати якість власного виконання» [4, с. 11]. Питання репертуарного забезпечення є чи не найважливішим у роботі концертмейстера у класі хореографії. Більшість танцюристів повинна виконувати досить різноманітний матеріал, який пов'язаний із різними стильовими напрямками. Відповідно, піаніст має не лише бути здатним виконати твір, що належить до сфери академічного музикування, тобто зафіксованого у нотному тексті, але й до зразків неакадемічних музичних практик. Тобто тут йдеться також про вміння майстерно та швидко вміти «підібрати» твір на слух, адаптувати його до фортепіанного виконавства та змінювати темп. І. Кравченко виділяє цю різноплановість, якою має володіти концертмейстер хореографів і підкреслює необхідність мати теоретичні музикознавчі знання. «Концертмейстерська хореографічна спеціалізація висуває високі вимоги також до рівня професійної виконавської майстерності, яка передбачає вільне читання з листа, добре знання гармонії, аналізу музичного твору. Репертуар концертмейстера хореографічних дисциплін має містити твори української та світової класики, сучасних композиторів різноманітних творчих напрямів» [2, с. 120].

Попри те, що ці навички корелюють із тими, які висувались перед концертмейстерами в попередній професійній практиці, починають виникати нові вимоги, що актуалізуються у час розвитку комп'ютерних технологій. Завдяки залученню сучасного програмного забезпечення, можливостей, які надає мережа Інтернет, концертмейстер може «поповнювати нотну бібліотеку новими творами, слухати аудіозаписи кращих музикантів, дивитися хореографічні вистави і концерти, відеозаписи занять із хореографії тощо. Сучасний концертмейстер активно впроваджує в навчально-виховний процес інформаційно-комп'ютерні технології, використовує методику роботи з Інтернет-технологіями (відвідування хореографічних, музичних сайтів, пошук спеціальної літератури, нотних прикладів), а також методику використання навчальних відео-програм» [2, с. 121].

Окрім пошуку нотних прикладів і записів, сучасний концертмейстер хореографів має також залучати аудіо та відео під час уроків. Подібний підхід сприяє розширенню можливостей концертмейстера та свідчить про появу нових навичок і знань, які можуть стати у нагоді задля відтворення фонограми. Аудіозаписи доцільні для використання під час роботи над хореографічними етюдами або під час постановки концертних номерів і відпрацювання їхніх окремих елементів. Під час роботи з певними носіями даних найбільш зручними є карти пам'яті, що мають великий об'єм пам'яті та не надто вразливі до вібрацій та пошкодження якості. Через те, що в кожному конкретному випадку для хореографів потрібний музичний матеріал

певної тривалості, визначеного характеру інструментального та вокального оформлення, необхідно проводити моніторинг різних версій однієї й тієї самої композиції. Їх аналіз і подальша обробка концертмейстером виступають завданням, що має прогресивний і доцільний характер.

Застосування програмного забезпечення може бути спрямоване на обробку вже наявних записів – їх скорочення, поєднання різних композицій, зміну темпу, редагування гучності окремих епізодів. О. Філенко вказує на провідне значення цих можливостей, які відкриваються в питанні взаємодії концертмейстера та балетмейстера-постановника над музичним супроводом, що завдяки програмному забезпеченню може відбуватись і в дистанційному режимі: «Також комп'ютерні технології забезпечують у разі потреби редагування аудіозапису. Постановник на свій розсуд може внести корективи до фонограми (скоротити її, збільшити купюру, змікширувати її з іншою фонограмою, змінити темп її відтворення, не змінюючи при цьому тональність (що було неможливим за часів використання аналогових носіїв), редагувати гучність звучання фрагментів запису і так інше)» [3, с. 258]. Дослідники виділяють той потенціал, який може містити у собі використання програмного забезпечення задля створення цифрових аналогів унікальних аудіоверсій. За допомогою певних комп'ютерних програм можна не лише скопіювати аналоговий запис і відкоригувати певні недоліки, пов'язані з шумами, динамікою та іншими дефектами, що можуть утворитися в процесі використання.

Робота концертмейстера в хореографічному класі має ряд особливостей, пов'язаних із цим типом професійної діяльності. На відміну від дуетної чи ансамблевої гри, яка можлива під час супроводу інших музикантів, співпраця з танцюристами вимагає формування ряду додаткових вмінь і навичок. Сюди можна зарахувати знання специфічної термінології, пов'язаної з хореографічними рухами, позиціями, комбінаціями. Окрім того, концертмейстер повинен особливу увагу звертати на сферу ритму, яка є визначальною для цього типу творчої діяльності. Завдяки тому, що в танцювальному класі використовується не лише матеріал, який виконується наживо, але й аудіозаписи, концертмейстер має вміти працювати з комп'ютерним обладнанням, програмним забезпеченням, яке дає змогу не лише відтворювати музичний матеріал, але й здійснювати його обробку та корекцію.

Використана література:

1. Асаф'єв Б. В. О балете / Б. В. Асаф'єв. – Ленинград: «Музыка», 1974. – 296 с.
2. Кравченко І. А. Специфіка роботи концертмейстера хореографічних дисциплін / І. А. Кравченко // Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики: тези за матер. Всеукр. наук.-метод. конф.-семінару. – Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – С. 120–122.
3. Філенко О. В. Використання інноваційних технологій для забезпечення музичного супроводу до практичних занять з хореографічних дисциплін / О. В. Філенко // Проблеми та перспективи розвитку хореографічного мистецтва в контексті Болонського процесу / Гол. ред. В. В. Чуба. – Херсон, 2015. – С. 254–260.
4. Ярмолович Л. І. Принципи музикального оформлення уроку класического танца / Л. І. Ярмолович. – Ленинград: «Музыка», 1968. – 52 с.

References:

1. Asaf'ev B. V. O balete / B. V. Asaf'ev. – Leningrad: «Muzyka», 1974. – 296 s.
2. Kravchenko I. A. Spetsyfika roboty kontsertmeistera khoreohrafichnykh dystsyplin / I. A. Kravchenko // Mystetska osvita v Ukraini: problemy teorii i praktyky: tezy za mater. Vseukr. nauk.-metod. konf.-seminaru. – Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova, 2014. – S. 120–122.
3. Filenko O. V. Vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii dlia zabezpechennia muzychnoho suprovodu do praktychnykh zaniat z khoreohrafichnykh dystsyplin / O. V. Filenko // Problemy ta perspektyvy rozvytku khoreohrafichnoho mystetstva v konteksti Bolonskoho protsesu / Hol. redak. V. V. Chuba. – Kherson, 2015. – S. 254–260.
4. Jarmolovich L. I. Principy muzykal'nogo oformlenija uroka klassicheskogo tanca / L. I. Jarmolovich. – Leningrad: «Muzyka», 1968. – 52 s.

Зорин В. В. Методические аспекты работы пианиста-концертмейстера в хореографическом классе

В статье представлены методические рекомендации, целесообразные для использования пианистами-концертмейстерами в работе в хореографическом классе. По сравнению с музыкальным сопровождением других исполнителей, данный тип профессиональной деятельности требует наличия дополнительных навыков и умений. Отмечена ведущая роль ритмического начала, выступающего основой для создания хореографического целого. Подчеркнуто, что концертмейстер должен иметь широкий спектр знаний, связанных со специфической терминологией, которая имеет отношение к практике танца, историческими сведениями относительно функционального назначения, особенностей исполнения, характера движений. Из-за возрастания роли компьютерных технологий и их распространения во всех сферах человеческой жизнедеятельности необходимо наличие навыков их практического применения. Отмечено, что концертмейстер-пианист должен уметь использовать программное обеспечение для воспроизведения, редактирования и распространения аудиозаписей. Благодаря применению сети Интернет появляется возможность поиска аудиофайлов нужных музыкальных произведений, анализа их различных версий и создания собственных аранжировок.

Ключевые слова: концертмейстер-пианист, хореография, танец, ритм, программное обеспечение, методические рекомендации, профессиональная деятельность.

Zorin V. V. Methodical aspects of work of pianist-concertmaster in choreographic class

The article presents methodical recommendations that are suitable for use by pianists-concertmasters in the choreographic classroom. Compared with the music of other performers, this type of professional activity requires additional skills and abilities. The leading role of the rhythmic beginning, which serves as the basis for creating a choreographic whole, is noted. It is emphasized that the concertmaster must have a wide range of knowledge related to specific terminology of dance practice, historical information on functional purpose, peculiarities of execution, character of movement. Due to the increasing role of computer equipment and its distribution in all spheres of human life, the skills of their practical application are required. It is noted that the pianist should be able to use the software to play, edit and distribute audio recordings. Due to the use of the Internet, it is possible to search audio files for the desired music, analyze their different versions and create their own arrangements.

Key words: concertmaster-pianist, choreography, dance, rhythm, software, methodical recommendations, professional activity.

UDC 378.14:80(430)

Ikonnikova M. V.

**PROFESSIONAL TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS
IN GERMANY: CONCEPTUAL FRAMEWORK**

The article deals with the problem of professional training of foreign language teachers in Germany through the prism of the main conceptual framework. It is highlighted that the requirements for professional training and retraining of foreign language teachers put forward the need to cultivate modern and competitive specialists who are able to update the content of the education process today. It is specified that professional training of foreign language teachers in Germany is based on the principles of continuity, integrativity, cultural development and professional growth. It is concluded that German training programmes for foreign language teachers are accorded with their needs for an integrated application of the knowledge obtained during professional pedagogical training.

Key words: language education, foreign language teacher, philologist, professional training, concept, Germany, Ukraine.

The constant increase in data interchange, activity of mass media and modernization of social sciences, humanities and scientific knowledge push the reformation and the reorganization of teacher education in higher education institutions, including language education not only in Ukrainian universities, but also in theory and practice of other countries all over the world. Consequently, the requirements for professional training and retraining of foreign language teachers, the humanization of education, the shift in educational goals and the provision of the right to pedagogical autonomy highlight the need to cultivate modern and competitive specialists who are able to update the content and teaching and learning technologies incorporated into the education process. Indeed, a highly qualified foreign language teacher must be theoretically, practically, psychologically, methodically and scientifically ready for intellectual and creative professional activity and lifelong learning. The foreign language teacher of the new generation operates within the wide system “the individual – the society – the individual” and, as a result, the criteria for professional activity, methods, forms and modes of teaching are changing and the need for constant practice in the context of theoretical training is increasing. The modern society puts forward new values in professional training of foreign language teachers, namely the graduate must be willing to cooperate with others in the process of promoting culture, exchanging information, the modes of activity and share the experience of self-realization.

It must be noted that the existing standards for language education in Ukraine provide some freedom outlining the compulsory content of education and those qualities and skills future foreign language teachers should possess. However, they still do not allow the necessary flexibility of the education process. The German system of teacher education is very dynamic and has undergone some significant changes in the recent years. In Germany up to 2004, they did not have standards and teacher training was provided in accordance with the decrees of the Ministers of federal lands and original concepts designed by every German university. The Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder has adopted a single standard of psychopedagogical courses for training different subject teachers that is valid for all German universities. It contributes to achieving the singularity of the requirements for future foreign language teachers in the context of the education environment in general. In this document, the competences are divided into four competency-based fields, such as study, personality building, assessment and readiness for lifelong learning. Within each competence one can identify theoretical and practical knowledge, abilities and skills required for professional pedagogical activity. In addition to the theoretical component of teacher training, the practical one is rather intensified.

Thus, **this study aims** to analyze the conceptual framework of professional training of future foreign language teachers in Germany and, subsequently, outline some relevant recommendations for a qualitative update of that in Ukraine based on the positive aspects of such experience.

It must be noted that professional training of language teachers abroad and in particular in Germany has been disclosed by many Ukrainian scholars (N. Avsheniuk, V. Bazova, N. Bidyuk, Yu. Holovatska, O. Komochkova,

V. Korniienko, O. Martyniuk, O. Serhieieva et al.). Individual aspects in professional training of foreign language teachers have been analyzed by some foreign scholars (R. Beer, S. Blömeke, M. Hutz, H. Piepho, E. Terhart et al.). However, profound researches on the problem of conceptual framework for professional training of foreign language teachers in Germany should be updated.

While researching, the following methods have been used: individualization and generalization, systematization, deduction and induction, synthesis and analysis.

Already in 2002, M. Grenfell, professor at University of Southampton, pointed out to a great diversity in contexts, needs and approaches of teacher education across Europe and highlighted the need to reach a consensus in the context of salient issues of organisation, content and structure of it. Within the framework of the current research, we believe it necessary to present his views on European language teachers of tomorrow:

a) a Common European Framework of Reference for Language Teacher Training should be developed, to provide a common understanding of the different processes and components involved, guidelines for good practice, a framework for assessing trainees, and a framework of recognised levels of professional expertise;

b) an accreditation system should be established to provide a basis for comparability, and to recognise flexible routes to the status of qualified teacher at European level;

c) a major European resources service should be established, including a portal web-site, to provide access to information and online materials for language teachers and teacher trainers;

d) the development of arrangements for dual qualifications should be further encouraged;

e) closer cooperation should be encouraged between training institutions and partner schools, and between education departments and language departments;

f) all in-service training courses should be accredited at local or national level;

g) an Advisory Group on European Teacher Training should be established to work with national agencies to co-ordinate key aspects of language teacher training;

h) European Qualified Teacher Status should be introduced, qualifying its holders to teach in any member state, and to use the title "European Teacher";

i) teacher trainees should be required to achieve agreed levels of linguistic competence corresponding to their specialist, semi-specialist or non-specialist teacher status;

j) language teachers should be trained in the skills and approaches necessary to make students aware of their role as European citizens, and more training materials should be developed to support this training;

k) all teachers should be trained in using ICT approaches for interactive use with pupils in the classroom [5].

In Germany, modern integration processes in the development of theory and practice of foreign language teacher training are based on the principles of continuity, integrativity, cultural development and professional growth of foreign language teachers. These processes are also characterized by development, continuing and recurrent advanced training, which is aimed at modernizing teacher training programmes implying constant personal and professional growth of the European foreign language teacher [1]. Therefore, one can assume that professional training of foreign language teachers in Germany attempts to adhere to the requirements of today and seeks to meet the needs of both teachers-to-be and society.

As rightly pointed out by A. Dehmel, the arguably most important reform of teacher education in Germany was the introduction of the so-called "concept of learning areas" (Lernfeldkonzept) in 1996 [4]. Based on these learning areas, teachers develop complex, cross-curricular teaching and learning arrangements, which mirror the challenges of the world of work and confront the students with comprehensive tasks and activities. The construction of such arrangements requires, amongst other things, close cooperation between teachers, as well as between the teaching staff and the training companies. Consequently, the introduction of the concept of learning areas has led to job enrichment for teachers since their responsibilities have increased and their work tasks have become more complex [4, p. 37].

As a result of the decentralized system of education management, the specifics of professional training of future teachers in German federal lands depends on the subject of teaching and the type of education (primary or secondary). Thus, teacher-training programmes differ in both the content and volume. Under the conditions of the Bologna process, the first stage of theoretical training was reformed and the three-cycle degree system was introduced. However, several federal states did not support the innovations, so some German universities continue training teachers according to the traditional model, that is "long" (one-tier) programmes (Mecklenburg-Vorpommern and Sachsen). In Baden-Württemberg, Bayern and Saarland, the three-cycle degree system of training is provided only to vocational education teachers. Sachsen-Anhalt and Thuringia offer both approaches [2; 9].

M. Hutz states that teacher training in Germany is divided into three stages: a higher education course, practical pedagogical training in a school setting and in-service training for fully employed teachers (see Table 1) [6, p. 3].

As one can see from Table 1, Stage 1 (higher education course) consists of the main subjects (at least two), educational studies at a university, practical training or student teaching semester. Stage 2 (preparatory service) involves practical training in a school setting as well as the attendance of courses at a teacher seminar (from 18 to 24 months). In addition, it includes guided and autonomous teaching and is supervised by mentors in schools and teacher seminars and concludes with Second State Examination. Stage 3 (in-service training) ensures teacher professional development.

Table 1

The overview of teacher training in Germany

Stage	Institutions	Duration	Content	Examination
Stage 1: Higher education course	Universities: Universities of education (Pädagogische Hochschulen)	BA: 3 to 4 years + MA: 1 to 2 years (Formerly "First State Examination": 4 to 5 years)	At least two major subjects and educational studies; short-term practical training or student teaching semester (Praxissemester)	MA or First State Examination (final thesis, oral and written exams)
Stage 2: Preparatory service	Teacher seminars (Ausbildungsseminare) and assigned schools (Ausbildungsschulen)	1,5 to 2 years	Practical training; a) school setting: observation of teaching and guided teaching; b) teacher seminar: reflection of teaching and learning processes	Second State Examination
Stage 3: Continuing education	Institutions of teacher training at regional and local level and individual schools	Single days	Lectures, workshops or seminars on various aspects of teaching	Individual certificates

Source: [6]

In Germany, foreign language teachers used to be considered as philologists and teachers of German as a foreign language – Germanists, therefore practical training in school followed theoretical training. As a result, the connection between two kinds of training was not integrative, since teacher training was not focused on the principle of integrity [10, p. 12]. Professional training of a philologist aims to transfer certain theoretical knowledge and simultaneously develop methodological thinking of future specialists in order to develop their ability to conduct scientific researches in the field of philology and related scientific fields. The aim of professional training of a foreign language teacher is formulated rather differently: scientific training is not a priority and is merely supplemented by relevant training for future professional activities. Thus, the difference between the systems of professional training of philologists and foreign language teachers consists in the fact that professional training of foreign language teachers is not limited to scientific knowledge of a particular subject (group of subjects), but covers the aspect of professionalization.

M. Huzt indicates that the prototypical route for teaching foreign languages in Germany is a five-year bachelor/master programme and illustrates it on the example of training a teacher of English as a Foreign Language. Thus, future teachers of English as a Foreign Language are likely to master the following fields: 1) English language skills; 2) area and cultural studies; 3) linguistics; 4) literature; 5) teaching English as a Foreign Language (TEFL). It must be noted that future teachers must also gain practical experience in schools (primary or secondary school). Such placements are supervised by university lecturers and are accompanied by special courses related to teaching experience [6, p. 6].

So, professional training of foreign language teachers in Germany is based on the following principles:

1. The philological component in the content of professional training plays an important role. However, the content is mainly determined by didactic interest. Linguistic, literary and cross-cultural training is considered through the prism of theory and practice of teaching a foreign language.

2. Pedagogy, didactics, learning theory, psychology, sociology and other sciences are also essential.

3. The relevant scientific areas are also those that interpret the native language and the national social culture in their relation to a foreign language and the corresponding socio-cultural context (for example, regional studies).

4. A crucial role is played by practical skills, namely the knowledge of a foreign language and the ability to conduct learning activities acquired during school placement. Future teachers should as early as possible come into contact with the practice of conducting classes (attend, evaluate and analyze them) in order to comprehend the relativity of theoretical aspects. This way from practice to theory is an element of methodical training [1].

Many German scholars (R. S. Baur, G. Henrici, F. Klippel, H. J. Krumm, G. Neuner, H. J. Vollmer, G. Zimmermann, W. Zydati) state that training programmes for foreign language teachers should be accorded with the principle of integrativity in view of the needs of future teachers for an integrated application of the knowledge obtained during professional pedagogical training. Extensive integrative capabilities are characteristic of individual disciplines such as *literature and regional geography* (literary areas, literature and art, literary history, etc.); *literature and linguistics* (stylistics of poetic texts, linguistic aspects of literary genres, etc.); *linguistics and regional geography* (dialects, linguistic features of the study on word meanings, etc.); *linguistics and learning theory* (stages in learning a foreign language, memory and foreign languages learning, etc.); *language practice and textual aspect* (language of studies, special tests); preparation and implementation of school practice [3; 7; 8].

A. Dehmel also points out that there is considerable variation during the two main stages of education, although the requirements for most language teachers are relatively similar across Germany. In some federal lands, the academic education of primary school teachers might differ from that of secondary school teachers. In general,

however, there is obviously a considerable discrepancy between the study of English as an academic subject and teaching English at school [6, p. 6–7].

Conclusions. Therefore, professional training of future foreign language teachers in Germany is consistent with the requirements of today and is aimed at training modern, competitive, intelligent and professionally motivated specialists who are able to qualitatively update the content of language education in accordance with the integration processes and the requirements for the profile of the European teacher. The conceptual framework of professional training of foreign language teachers in Germany is based on the principles of continuity, integrativity, cultural development and professional growth is accorded with the needs of future teachers for an integrated application of the knowledge obtained during professional pedagogical training.

Bibliography:

1. Носачева Е. А. К вопросу профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков в ФРГ (научно-исследовательский аспект) / Е. А. Носачева // Гуманитарные научные исследования. – 2016. – № 11. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://human.snauka.ru/2016/11/17767>.
2. Пасічник Л. Л. Професійна підготовка майбутніх вчителів у Німеччині: традиційні та інноваційні підходи / Л. Л. Пасічник // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія “Психолого-педагогічні науки”. – 2015. – № 3. – С. 176–180.
3. Baur R. S. Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern / R. S. Baur // Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit / R. S. Baur, G. Meder, V. Previšić (eds.). – Baltmannsweiler, 1992. – S. 109–140.
4. Dehmel A. Reforming Initial Training of Teachers in the Vocational Education and Training Sector? Issues, Challenges and Developments in England and Germany / A. Dehmel // Cross-national Attraction in Education: Accounts from England and Germany / ed. by H. Ertl. – Oxford, 2006. – P. 35–56.
5. Grenfell M. The Training of Foreign Language Teachers: Developments in Europe / M. Grenfell [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002142.htm>.
6. Hutz M. Training Foreign Language Teachers in Germany / M. Hutz // Training Foreign and Second Language Teachers: European Challenges, Successes and Perspectives / ed. by C. Avram, P. Larrivée. – Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2016. – P. 1–15.
7. Krum H. J. Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch / H. J. Krum, G. Helbig, L. Götze, H. Henrici. – Berlin : De Gruyter, 2001. – 1720 S.
8. Krum H. J. Deutsch als Fremd-und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch / H. J. Krum, C. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer. – Berlin : De Gruyter, 2010. – 1072 S.
9. Monitor Lehrerbildung: Das Projekt [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : <https://www.monitor-lehrerbildung.de/web/projekt/index.html>.
10. Neuner G. Germanisten oder Deutschlehrer? Zur curricularen Planung einer wissenschaftlichen Deutschlehrausbildung / G. Neuner // Fremdsprache Deutsch. – 1994. – Sondernummer. – S. 12–15.
11. Zydatiś W. Bilingualer Sachfachunterricht in Deutschland: eine Bilanz / W. Zydatiś // Fremdsprachen Lehren und Lernen. – 2007. – № 36. – S. 30–47.

References:

1. Nosacheva E. A. (2016) K voprosu professionalnoi podgotovki prepodavatelei inostrannykh yazykov v FRG (naukovedcheskii aspekt). Gumanitarnye nauchnye issledovaniia, no 11. Retrieved from: <http://human.snauka.ru/2016/11/17767>.
2. Pasichnyk L. L. (2015) Profesiina pidhotovka maibutnykh vchyteliv u Nimechchyni: tradytsiini ta innovatsiini pidkhody. Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykoly Hoholia. Seriiia “Psykhologo-pedahohichni nauky”, no 3, pp. 176–180.
3. Baur R. S. (1992) Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern. Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit / R. S. Baur, G. Meder, V. Previšić (eds.). Baltmannsweiler. S. 109–140.
4. Dehmel A. (2006) Reforming Initial Training of Teachers in the Vocational Education and Training Sector? Issues, Challenges and Developments in England and Germany. Cross-national Attraction in Education: Accounts from England and Germany / ed. by H. Ertl. Oxford. P. 35–56.
5. Grenfell M. (2002) The Training of Foreign Language Teachers: Developments in Europe. Retrieved from: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002142.htm>.
6. Hutz M. (2016) Training Foreign Language Teachers in Germany. Training Foreign and Second Language Teachers: European Challenges, Successes and Perspectives / ed. by C. Avram, P. Larrivée. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. P. 1–15.
7. Krum H. J., Helbig G., Götze L., Henrici H. (2001) Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter. 1720 S. [in German].
8. Krum H. J., Fandrych C., Hufeisen B., Riemer C. (2010) Deutsch als Fremd-und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter. 1072 S. [in German].
9. Monitor Lehrerbildung: Das Projekt. Retrieved from: <https://www.monitor-lehrerbildung.de/web/projekt/index.html>.
10. Neuner G. (1994) Germanisten oder Deutschlehrer? Zur curricularen Planung einer wissenschaftlichen Deutschlehrausbildung. Fremdsprache Deutsch, Sondernummer, pp. 12–15.
11. Zydatiś W. (2007) Bilingualer Sachfachunterricht in Deutschland: eine Bilanz. Fremdsprachen Lehren und Lernen, no 36, pp. 30–47.

Іконнікова М. В. Професійна підготовка вчителів іноземних мов у Німеччині: концептуальні засади

Статтю присвячено проблемі професійної підготовки вчителя іноземної мови в Німеччині в контексті концептуальних засад. З'ясовано, що вимоги до професійної підготовки й перепідготовки вчителів іноземних мов актуалізують потребу в підготовці сучасних і конкурентоздатних фахівців, які здатні оновлювати зміст сучасного освітнього процесу. Зазначено, що професійна підготовка вчителів іноземних мов у Німеччині базується на принципах безперервності,

інтегративності, культурного розвитку та професійного зростання. Зроблено висновок про те, що німецькі освітні програми підготовки вчителів іноземних мов відповідають потребам сьогодення щодо комплексного застосування знань, здобутих під час професійної педагогічної підготовки.

Ключові слова: мовна освіта, вчитель іноземної мови, філолог, професійна підготовка, концепція, Німеччина, Україна.

Иконникова М. В. Профессиональная подготовка учителей иностранных языков в Германии: концептуальные основы

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки учителя иностранного языка в Германии в контексте концептуальных основ. Выяснено, что требования к профессиональной подготовке и переподготовке учителей иностранных языков актуализируют потребность в подготовке современных и конкурентоспособных специалистов, способных обновлять содержание современного образовательного процесса. Отмечено, что профессиональная подготовка учителей иностранных языков в Германии базируется на принципах непрерывности, интегративности, культурного развития и профессионального роста. Сделан вывод о том, что немецкие образовательные программы подготовки учителей иностранных языков соответствуют современным требованиям к комплексному применению знаний, полученных во время профессиональной педагогической подготовки.

Ключевые слова: языковое образование, учитель иностранного языка, филолог, профессиональная подготовка, концепция, Германия, Украина.

УДК 316.61-047.22:001.101

Курінна Л. В.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СУТНОСТІ ТЕРМІНА «СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»

У статті надано результати теоретичного аналізу сутності терміна «соціокультурна компетентність». Розглянуто дефініції основоположних для дослідження понять «компетентність» і «соціокультурна компетентність» з позицій різних науковців, на їх основі сформульовано авторські визначення цих термінологічних одиниць. Проаналізовано ознаки, види, характеристики та структурні компоненти соціокультурної компетентності, запропоновані вітчизняними та зарубіжними вченими; здійснено спробу їх порівняти, виділити спільне та відмінне, узагальнити, висвітлити доцільність їх розгляду в контексті дослідження. Особливу увагу акцентовано на компонентному складі досліджуваного виду компетентності, а саме: розглянуто різні підходи дослідників до цього питання, розкрито сутність запропонованих ними компонентів, виявлено спільні думки щодо обов'язкових складників соціокультурної компетентності.

Ключові слова: соціальний, культурний, компетентність, соціокультурна компетентність, знання, вміння, навички, якості.

На сучасному етапі розвитку суспільства все більшої актуальності набуває проблема формування соціокультурної компетентності особистості. Кожній розвиненій державі потрібні громадяни, які будуть компетентними у різних сферах життя, особливо в соціальній і культурній. Це вимагає від них володіння низкою знань, умінь, навичок, особистісних характеристик, таких як загальна освіченість, вміння знаходити спільну мову з навколишніми, здатність до конструктивної взаємодії та співпраці з ними, прагнення до самоосвіти, самопізнання та самореалізації у соціумі, креативний підхід до виконання будь-яких справ, здатність дотримуватись загальноприйнятих норм, знання особливостей культури, традицій, звичаїв різних народів, толерантне та відкрите ставлення до представників інших національностей тощо.

Про актуальність проблеми формування соціокультурної компетентності особистості свідчать нормативно-правові документи: Закон України «Про освіту» (2017 р.) та «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.» (2013 р.).

Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017 р.), «метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [11].

У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.» (2013 р.) зазначено, що «система освіти повинна забезпечувати формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя в постійно змінюваному, конкурентному, взаємозалежному світі» [10].

Дослідженню проблеми формування соціокультурної компетентності присвятили свої наукові праці О. Базилевська [1], Л. Вольнова [2], К. Дворак [3], Т. Жукова [4], Л. Кнюх [5], Н. Муравйова [8], А. Полєнова [9], І. Процюк [12], А. Сафонов [13], Т. Фоменко [14; 15], М. Safina [16] та інші вчені.

Науковцями було розглянуто різні аспекти зазначеної проблеми. Дефініції терміна «соціокультурна компетентність» запропонували Т. Жукова [4], Л. Кнюх [5], Н. Муравйова [8], Т. Фоменко [14] та інші дослідники. Аналіз процесу становлення, формування та розвитку соціокультурної компетентності особистості здійснили у своїх працях О. Базилевська [1], К. Дворак [3], Т. Жукова [4], Л. Кнюх [5], А. Поленова [9], І. Процюк [12], А. Сафонов [13], Т. Фоменко [15], М. Safina [16]. Суб'єктами проведених вченими досліджень стали учні загальноосвітньої школи (Л. Кнюх [5]), учні з порушенням слуху (О. Базилевська [1]), молодь, яка навчається (А. Поленова [9]), майбутні фахівці системи діяльності «людина – людина» (Л. Вольнова [2]), студенти технічного закладу вищої освіти (К. Дворак [3]), майбутні аграрії (Т. Фоменко [15]), майбутні вчителі (Т. Жукова [4]), молоді спеціалісти в системі післядипломної освіти (А. Сафонов [13]). Науковцями було визначено різні засоби, спрямовані на вирішення досліджуваної нами проблеми, а саме: образотворче мистецтво (О. Базилевська [1]), іноземну мову (Л. Кнюх [5], М. Safina [16]), письмову комунікацію (А. Поленова [9]), гуманітарні дисципліни (Т. Фоменко [15]) тощо. Також дослідниками було здійснено аналіз ознак соціокультурної компетентності (К. Дворак [3], І. Процюк [12]), її видів (А. Сафонов [13]), характеристик (А. Поленова [9]) і структурних компонентів (О. Базилевська [1], Л. Вольнова [2], Н. Муравйова [8], Т. Фоменко [15], М. Safina [16]).

Вивчення наукової літератури показало, що теоретичний аналіз сутності поняття «соціокультурна компетентність» намагалось здійснити багато вчених, проте у їхніх поглядах відсутня єдина позиція щодо визначення та суттєвих характеристик цього терміна. Це зумовило виникнення необхідності подальшого розроблення досліджуваного питання та вибір теми статті.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз сутності терміна «соціокультурна компетентність».

Перш ніж розпочати теоретичний аналіз сутності терміна «соціокультурна компетентність», зупинимось на дефініціях базових понять, які становлять основу дослідження.

Ключовими термінами теоретичного дослідження є «компетентність» і «соціокультурна компетентність».

Як зазначено в Законі України «Про освіту» (2017 р.), компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [11]. Це поняття поєднує в собі багато важливих складників, якими має володіти кожна особистість, оскільки вони сприяють її успішній соціалізації та самореалізації в суспільстві.

Дослідник О. Марущак визначає компетентність як інтегровану якість особистості, здатність продуктивно виконувати діяльність у певних соціально-значущих сферах, на основі здобутих знань, умінь, навичок, досвіду, ставлень і цінностей [7, с. 104].

Ми під «компетентністю» розуміємо якість особистості, яка дає змогу людині використовувати набуті знання, вміння та навички на практиці, в різних життєвих ситуаціях [6, с. 161].

Ще одним базовим терміном, на якому варто акцентувати увагу, є «соціокультурна компетентність». Вітчизняними та зарубіжними науковцями було запропоновано значну кількість визначень цього поняття, проте ми зупинимось лише на тих, які становлять найбільший інтерес для дослідження.

На думку Т. Жукової, соціокультурна компетентність – інтегративна властивість особистості, що характеризує її теоретичну та практичну готовність до соціокультурної діяльності, вираженої в особистісно-усвідомленому позитивному ставленні до неї, в наявності глибоких і міцних знань і умінь, спрямованих на вирішення соціокультурних завдань [4, с. 33]. Дослідник наголошує на тому, що це поняття є інтегративним, тобто поєднує в собі декілька різних аспектів. Аналізуючи досліджуваний термін, вона акцентує увагу не лише на теоретичній готовності особистості до соціокультурної діяльності, але й на практичній, що є надзвичайно важливою якістю кожної сучасної людини.

Дослідник Т. Фоменко трактує соціокультурну компетентність як якісну характеристику особистості, що базується на сукупності набутих знань соціальних і культурних сфер життя, ціннісних орієнтацій; здатність і готовність до міжкультурного спілкування з носіями інших мов і культур [14, с. 153]. Ця дефініція відображає дві ключові характеристики досліджуваного поняття, а саме: знання соціальних і культурних сфер життя, здатність і готовність до спілкування з представниками інших культур. Унаслідок такого спілкування особистість набуває певного соціального та життєвого досвіду, що сприяє підвищенню в неї рівня сформованості соціокультурної компетентності [6, с. 164].

Л. Кнюх вважає, що соціокультурна компетентність – знання про національні та культурні особливості країни, мова якої вивчається, норми поведінки в мовному середовищі та вміння адаптувати своє мовлення до цих норм поведінки та соціокультурного контексту комунікації [5]. Автор розглядає соціокультурну компетентність під кутом знань і умінь, які є ключовими характеристиками терміна «компетентність» узагалі. У вищезазначеній дефініції зосереджено увагу на знаннях національних і культурних особливостей країни, мову якої особа вивчає. І тільки на основі наявних знань людина дотримується поведінкових норм, прийнятих у конкретному середовищі, та пристосовує своє мовлення до них.

Узагальнюючи вищевикладене, ми даємо власну дефініцію досліджуваного поняття. На нашу думку, соціокультурна компетентність – це якість особистості, яка визначає рівень її соціального та культурного розвитку: володіння загальною культурою, знання культурної спадщини свого народу, вміння проявляти ініціативу в будь-яких справах, здатність до активної суспільно-корисної діяльності. У цьому визначенні ми

зробили акцент на соціальному та культурному рівнях розвитку особистості, оскільки вони є основними складниками досліджуваного виду компетентності [6, с. 164].

У рамках теоретичного аналізу сутності терміна «соціокультурна компетентність» розглянемо її ознаки, види, характеристики та структурні компоненти.

Ознаки соціокультурної компетентності виокремили у своїх наукових працях дослідники К. Дворак та І. Процюк. Учений К. Дворак у своїй дисертації зазначає, що суттєвими ознаками соціокультурної компетентності є володіння знаннями в галузі таких соціально значущих феноменів, як особистість, суспільство, культура; володіння культурними нормами міжособистісної взаємодії, яке виражається у ставленні до інших, повазі до людської особистості, її гідності та прав, розумінні та прийнятті відмінностей між людьми в культурі [3, с. 29–30]. І. Процюк, здійснивши аналіз наукової літератури, виділив такі ознаки соціокультурної компетентності: психологічна мобільність, комунікабельність, соціальна адаптивність і культурна толерантність індивіда; готовність до соціокультурної діяльності, сформовані ціннісні орієнтації особистості, готовність до ведення діалогу; уміння розуміти соціальний контекст професійної діяльності; здатність людини адаптуватися та інтегруватися в соціумі [12, с. 110]. Отже, науковці відстоюють різні позиції щодо ознак, притаманних такому явищу, як «соціокультурна компетентність». К. Дворак акцентує увагу на володінні особистістю певними знаннями та культурними нормами, прийнятими в суспільстві. І. Процюк визначає комплекс ознак, за допомогою яких можна охарактеризувати досліджуване нами поняття, а саме: певні особистісні якості, уміння, ціннісні орієнтації, готовність і здатність людини до здійснення певної діяльності. На нашу думку, зазначені підходи взаємодоповнюють один одного, оскільки неможливо розглядати знання та культурні норми окремо від інших особистісних характеристик, таких як уміння, якості, здатності тощо.

У контексті теоретичного дослідження доцільно зосередити увагу на видах і характеристиках соціокультурної компетентності.

Науковець А. Сафонов вважає, що є такі види соціокультурної компетентності:

- інтелектуальна компетентність, пов'язана з ерудицією, інформованістю, вміннями інтелектуальної діяльності;
- комунікативна компетентність, яка передбачає культуру спілкування, володіння засобами передачі та обміну інформацією;
- культурологічна компетентність, яка передбачає залучення до культурних цінностей, до культури міжособистісної взаємодії;
- загальнокультурна компетентність, яка передбачає національний менталітет, етнопсихологію, орієнтацію в культурних цінностях [13, с. 51–52].

Зважаючи на це, можемо дійти висновку, що соціокультурну компетентність можна розподілити на декілька більш вузьких видів, кожен з яких дає змогу охарактеризувати особистість у різних аспектах: інтелектуальної діяльності, комунікативної, загальної або національної культури.

Учений А. Поленова вважає, що соціокультурна компетентність містить такі характеристики:

- обізнаність у широкому колі проблем, зокрема глобальних, національних, регіональних;
- здатність до обґрунтування причин виникнення проблем, готовність до їх аналізу;
- готовність до вирішення виявлених проблем; усвідомлення проблем соціальної діяльності, розкриття причин їх виникнення, вибір адекватних методів;
- прагнення до освоєння культурно-освітнього простору через освоєння ціннісних орієнтирів в різних галузях культури, використання культурно-освітнього середовища, засобів, які розширюють культурний простір;
- формування бази теоретичних знань і вмінь для самостійних, оцінювальних суджень у різних галузях культури через вивчення понять, теорій, фактів, дат, імен, подій, що відображають етапи розвитку культури;
- формування вмінь орієнтуватися у значній кількості сучасної інформації, вивчення різноманітних видів джерел, вміння їх використовувати для вирішення завдань пізнавальної діяльності [9, с. 71–72].

Отже, соціокультурну компетентність можна охарактеризувати за допомогою таких ключових понять: «обізнаність», «здатність», «готовність», «вміння». Проаналізувавши та узагальнивши характеристики досліджуваного нами терміна, які запропонувала А. Поленова, можемо виділити з них 4 основні, якими, на нашу думку, має володіти кожна особистість із високим рівнем соціокультурної компетентності: 1) здатність орієнтуватися у проблемах (обізнаність у проблемах, їх усвідомлення, розкриття причин виникнення, готовність до їх аналізу та вирішення); 2) освоєння культурно-освітнього простору; 3) наявність теоретичних знань і вмінь для формування власного погляду щодо культури; 4) вміння працювати з інформацією.

Здійснення теоретичного аналізу будь-якого поняття є неможливим без виявлення та розгляду його структурних компонентів. І термін «соціокультурна компетентність» не є винятком. Складники досліджуваного нами поняття розглядало багато науковців, тому зупинимось на положеннях деяких із них.

Л. Вольнова виділяє такі складники соціокультурної компетентності, як:

- соціальний (передбачає здатність до співпраці, уміння вирішувати проблеми в різних життєвих ситуаціях, навички взаєморозуміння, соціальні й громадянські цінності та вміння, мобільність у різних соціальних умовах, вміння визначати особисті ролі в суспільстві тощо);
- культурний (сприяє розумінню відмінностей, готовності жити у згоді з людьми інших культур, мов, релігій тощо);

- комунікативний (визначає комунікативні здібності людини, її вміння спілкуватися з різними людьми, серед яких вона перебуває);
- інтерактивний (передбачає усвідомлення необхідності побудови соціального процесу на основі взаємодії його основних суб'єктів);
- фасилітативний (передбачає володіння системою знань у галузі педагогічної фасилітації, методами та прийомами здійснення фасилітативної діяльності та наявність позитивного досвіду такої діяльності);
- рефлексивний (може бути визначений як володіння системою знань у галузі психолого-педагогічної рефлексії);
- перцептивний (в основі має психологічні знання про особистісні та характерологічні детермінанти й індикатори, що виявляються в діяльності, поведінці, відносинах і спілкуванні) [2, с. 141].

Як бачимо, дослідник надає досить широкий перелік компонентів, які входять до складу досліджуваного терміна.

Дещо іншу думку щодо компонентного складу соціокультурної компетентності висловлює Н. Муравйова. На її думку, у складі досліджуваного нами виду компетентності мають бути такі компоненти:

- когнітивно-інформаційний (знання про культуру своєї та інших країн, вміння користуватись інформацією);
- змістоутворюючо-аксіологічний (осмислене ставлення до інформації, розуміння, толерантність, ціннісне ставлення до культури, рефлексія, мотивація);
- комунікативно-діяльнісний (вміння та готовність вступати в контакт, знання технік і прийомів спілкування, соціальна мобільність, самостійність, креативність, творчість) [8, с. 141].

Учений надає більш згруповану та узагальнену інформацію щодо складників соціокультурної компетентності. Вона виділяє меншу кількість компонентів, порівняно з Л. Вольною, проте пропонує значно більше показників, за допомогою яких можна охарактеризувати зазначений вид компетентності.

Проаналізувавши літературні джерела, О. Базилевська визначила такий склад соціокультурної компетентності:

- соціокультурні знання про духовні цінності, культурні традиції;
- відповідні уміння та навички під час реалізації певних завдань;
- особистісне ставлення до фактів культури [1, с. 36].

Отже, дослідник визначає складники досліджуваного поняття, беручи за основу визначення компетентності взагалі. Вона виділяє у складі соціокультурної компетентності знання, уміння, навички, які є базовими характеристиками терміна «компетентність», пропускає їх через призму духовних цінностей і традицій та доповнює цей перелік ставленням особистості до культури.

Зарубіжний учений М. Safina вважає, що соціокультурна компетентність містить такі компоненти:

- лінгвокультурний – знання лексичних предметів із соціокультурною семантикою;
- соціолінгвістичний – знання мовних особливостей соціальних класів, різних поколінь, статей, соціальних груп;
- культурний – знання культурних особливостей країн, мови яких вивчаються, їхніх звичок, традицій, норм поведінки, етикету та вміння їх правильно розуміти й використовувати в процесі спілкування, залишаючись носієм іншої культури [16, с. 81].

Бачимо, що погляди дослідника є подібними до тих, що запропонувала О. Базилевська. Ця спільність проявляється в тому, що М. Safina у своєму дослідженні також базується на дефініції «компетентність» і відповідно до неї виділяє у компонентному складі соціокультурної компетентності знання, вміння та навички, якими має володіти особистість у галузі соціокультури.

Розглянувши запропоновані науковцями підходи щодо компонентного складу соціокультурної компетентності, можемо констатувати, що з цього питання відсутня єдина, загальноприйнята у науковому обігу позиція. Спільним у поглядах деяких дослідників є те, що вони зараховують до структурних складників соціокультурної компетентності знання, вміння та навички, що є основоположними поняттями терміна «компетентність». Також учені акцентують увагу на соціальному, культурному та комунікативному аспектах і розглядають їх як обов'язкові компоненти досліджуваного виду компетентності.

Аналізуючи питання компонентного складу соціокультурної компетентності, доцільно зупинитись на ще одному підході, який пропонує Т. Фоменко. Дослідник розглядає зазначену проблему дещо з іншого ракурсу, відмінного від тих, що були висунуті іншими вченими. У своїй дисертації Т. Фоменко на основі аналізу поглядів різних науковців узагальнила перелік особистісних якостей та акцентувала увагу на їх важливості у структурі соціокультурної компетентності. До таких якостей належать:

- особистісна спрямованість, індивідуальна культура;
- соціальна активність, моральність;
- відкритість і терпимість;
- емпатія (взаєморозуміння) та толерантність (терпимість до чужого способу життя, поведінки, традицій, вірувань), тактовність, здатність до рефлексії;
- соціальна адаптивність, психологічна мобільність і комунікабельність;
- здатність адаптуватися та інтегруватися в соціумі [15, с. 32–33].

Отже, вчений розглядає компонентний склад соціокультурної компетентності в аспекті обов'язкових особистісних якостей, якими має володіти людина. Деякі із запропонованих нею якостей є подібними до розглянутих іншими дослідниками складників зазначеного виду компетентності (індивідуальна культура, толерантність, рефлексія, мобільність, комунікабельність тощо).

Зважаючи на те, що соціокультурна компетентність може містити у своєму складі значну кількість різних компонентів, можна зробити висновок про багатоаспектність цього поняття.

Отже, нами було здійснено теоретичний аналіз сутності терміна «соціокультурна компетентність». У процесі дослідження нами розглянуто дефініції базових понять, таких як «компетентність» і «соціокультурна компетентність», запропоновано власні визначення термінів, проаналізовано ознаки, види, характеристики та структурні компоненти соціокультурної компетентності з погляду різних дослідників.

Ознаками соціокультурної компетентності є такі: володіння знаннями в галузі таких соціально значущих феноменів, як особистість, суспільство, культура; володіння культурними нормами міжособистісної взаємодії (К. Дворак); психологічна мобільність, комунікабельність, соціальна адаптивність і культурна толерантність індивіда; готовність до соціокультурної діяльності, сформовані ціннісні орієнтації особистості, готовність до ведення діалогу; уміння розуміти соціальний контекст професійної діяльності; здатність людини адаптуватися та інтегруватися в соціумі (І. Процюк). До видів соціокультурної компетентності зараховують інтелектуальну, комунікативну, культурологічну та загальнокультурну (А. Сафонов). Серед основних характеристик досліджуваного виду компетентності можна виділити такі: здатність орієнтуватися у проблемах (обізнаність у проблемах, їх усвідомлення, розкриття причин виникнення, готовність до їх аналізу та вирішення), освоєння культурно-освітнього простору, наявність теоретичних знань і вмінь для формування власної думки щодо культури, вміння працювати з інформацією тощо (А. Поленова).

Щодо компонентного складу соціокультурної компетентності, то серед науковців немає єдиної, загальноприйнятої думки. Л. Вольнова вважає, що складниками зазначеного виду компетентності є соціальний, культурний, комунікативний, інтерактивний, фасилітативний, рефлексивний і перцептивний; Н. Муравйова виділяє у складі соціокультурної компетентності когнітивно-інформаційний, змістоутворюючо-аксіологічний і комунікативно-діяльнісний компоненти; на думку О. Базилевської, до складу зазначеного виду компетентності входять соціокультурні знання про духовні цінності, культурні традиції, відповідні уміння та навички під час реалізації певних завдань, особистісне ставлення до фактів культури; М. Сафіна як складники соціокультурної компетентності розглядає лінгвокультурний, соціолінгвістичний і культурний; Т. Фоменко у структурі цього виду компетентності розглядає такі якості, як особистісна спрямованість, індивідуальна культура, соціальна активність, моральність, відкритість, терпимість, емпатія, толерантність, тактовність, здатність до рефлексії, соціальна адаптивність, психологічна мобільність, комунікабельність, здатність адаптуватися та інтегруватися в соціумі.

Здійснене нами теоретичне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми визначення сутності терміна «соціокультурна компетентність» і не претендує на завершеність, що зумовлює доцільність її подальшого розроблення.

Використана література:

1. Базилевська О. О. Формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Базилевська Оксана Олександрівна. – Київ, 2017. – 242 с.
2. Вольнова Л. М. Соціокультурна компетентність як складова підготовки студентів – майбутніх фахівців системи діяльності «людина-людина» / Л. М. Вольнова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: зб. наук. праць. – Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 28 (52). – С. 137–145.
3. Дворак Е. В. Педагогические условия становления социокультурной компетентности студентов технического вуза: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Дворак Екатерина Валерьевна. – Иркутск, 2006. – 196 с.
4. Жукова Т. А. Педагогическая технология формирования социокультурной компетентности будущих учителей: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Жукова Татьяна Анатольевна. – Самара, 2007. – 202 с.
5. Кнюх Л. П. Теоретичні передумови формування соціокультурної компетентності учнів загальноосвітньої школи в процесі вивчення іноземної мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ito.vspu.net/konference15/15_11/Knux.pdf.
6. Курінна Л. В. Соціокультурна компетентність: дефінітивний аналіз поняття / Л. В. Курінна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / Редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2017. – Вип. 52 (105). – С. 159–168.
7. Марущак О. М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності / О. М. Марущак // Креативна педагогіка: наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся». – Житомир, 2016. – Вип. 11. – С. 97–108.
8. Муравьева Н. Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике / Н. Г. Муравьева // Вестник Тюменского государственного университета. – 2011. – № 9. – С. 136–143.
9. Поленова А. Ю. Формирование социокультурной компетентности учащейся молодежи средствами письменной коммуникации: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Поленова Анна Юрьевна. – Ростов-на-Дону, 2006. – 194 с.
10. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.: Указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
11. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
12. Процюк І. Є. Формування соціокультурної компетентності особистості в науковій літературі / І. Є. Процюк // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки: науковий журнал / Голов. ред. П. Ю. Саух; відп. ред. Н. А. Сейко; відп. секр. Н. П. Бірук. – Житомир: Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, 2016. – Вип. 3 (85). – С. 107–113.

13. Сафонов А. Н. Развитие социокультурной компетентности молодых специалистов в системе послевузовского образования: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Сафонов Анатолий Николаевич. – Москва, 2006. – 141 с.
14. Фоменко Т. М. Визначення поняття «соціокультурна компетентність» у сучасній парадигмі вищої освіти / Т. М. Фоменко // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. праць / За заг. ред. проф. В. І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка; Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Вип. 42. – Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. – С. 149–156.
15. Фоменко Т. М. Формування соціокультурної компетентності майбутніх аграріїв у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Фоменко Тетяна Миколаївна. – Харків, 2018. – 332 с.
16. Safina M. S. Formation of Socio-Cultural Competence in Foreign Language Teaching / M. S. Safina // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 136. – P. 80–83.

References:

1. Bazylevska O. O. Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti v uchniv z porushenniam slukhu zasobamy obrazotvorchoho mystetstva [Formation of the sociocultural competence in students with hearing impairment by means of fine art]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.03. – Kyiv, 2017. – 242 s. [in Ukrainian].
2. Volnova L. M. Sotsiokulturna kompetentnist yak skladova pidhotovky studentiv – maibutnikh fakhivtsiv systemy diialnosti «liudyna – liudyna» [Sociocultural competence as a part of students training – future specialists in the «human – human» sphere] / L. M. Volnova // Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. – Seriya № 12. Psykholohichni nauky: zb. nauk. prats'. – Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova, 2009. – Vyp. 28 (52). S. 137–145 [in Ukrainian].
3. Dvorak Ye. V. Pedagogicheskie usloviya stanovleniya sotsiokulturnoy kompetentnosti studentov tekhnicheskogo vuza [Pedagogical conditions of formation of sociocultural competence of the students of technical college]: diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. – Irkutsk, 2006. – 196 s. [in Russian].
4. Zhukova T. A. Pedagogicheskaya tekhnologiya formirovaniya sotsiokulturnoy kompetentnosti budushchikh uchiteley [Teaching technology for sociocultural competence of future teachers]: diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. – Samara, 2007. – 202 s. [in Russian].
5. Kniukh L. P. Teoretychni peredumovy formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti uchniv zahalnoosvitnoi shkoly v protsesi vyvchennia inozemnoi movy [Theoretical background of sociocultural competence formation in the foreign language learning process of the students of comprehensive secondary school] [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: http://ito.vspu.net/conference15/15_11/Knux.pdf [in Ukrainian].
6. Kurinna L. V. Sotsiokulturna kompetentnist: definityvnyi analiz poniattia [Sociocultural competence: definitive analysis of the concept]. / L. V. Kurinna // Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh : zb. nauk. pr. / Redkol.: T. I. Sushchenko (holov. red.) ta in. – Zaporizhzhia, 2017. – Vyp. 52 (105). – S. 159–168 [in Ukrainian].
7. Marushchak O. M. Poniattia kompetentnosti u pedahohichnii diialnosti [The concept of the competence in the pedagogical activity]. / O. M. Marushchak // Kreatyvna pedahohika: nauk.-metod. zhurnal / Akademiia mizhnarodnoho spivrobitnytstva z kreatyvnoi pedahohiky «Polissia». – Zhytomyr, 2016. – Vyp. 11. – S. 97–108 [in Ukrainian].
8. Muraveva N. G. Ponyatie sotsiokulturnoy kompetentsii v sovremennoy nauche i obrazovatelnoy praktike [The notion of the sociocultural competence in the content of modern science and education]. / N. G. Muraveva // Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2011. – № 9. – S. 136–143 [in Russian].
9. Polenova A. Yu. Formirovanie sotsiokulturnoy kompetentnosti uchashcheysya molodezhi sredstvami pismennoy kommunikatsii [Formation of students' sociocultural competence by means of written communication]: diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.05. – Rostov-na-Donu, 2006. – 194 s. [in Russian].
10. Pro Natsionalnu stratehiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 r.: Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 25 chervnia 2013 r. № 344/2013 [On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021: Decree of the President of Ukraine dated June 25, 2013. No. 344/2013] [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> [in Ukrainian].
11. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 5 veresnia 2017 r. № 2145-VIII [On Education: Law of Ukraine dated September 5, 2017. No. 2145-VIII] [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
12. Protsiuk I. Ye. Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti osobystosti v naukovii literaturi [The formation of personality's sociocultural competence in the scientific literature]. / I. Ye. Protsiuk // Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky: naukovyi zhurnal / holov. red. P. Yu. Saukh; vidp. red. N. A. Seiko; vidp. sekr. N. P. Biruk. – Zhytomyr: Vyd-vo Zhytomyrskoho derzh. un-tu imeni I. Franka. – 2016. – Vyp. 3 (85). – S. 107–113 [in Ukrainian].
13. Safonov A. N. Razvitie sotsiokulturnoy kompetentnosti molodykh spetsialistov v sisteme poslevuzovskogo obrazovaniya [Formation of young professionals' sociocultural competence in the system of postgraduate education]: diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.05. – Moskva, 2006. – 141 s. [in Russian].
14. Fomenko T. M. Vyznachennia poniattia «sotsiokulturna kompetentnist» u suchasniy paradyhmi vyshchoi osvity [Defining a concept «sociocultural competence» in the modern paradigm of higher education]. / T. M. Fomenko // Zasoby navchalnoi ta nauково-дослідної роботи: зб. наук. праць / За заг. ред. проф. В. І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка; Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. – Вип. 42. – С. 149–156 [in Ukrainian].
15. Fomenko T. M. Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti maibutnikh ahraryiv u protsesi vyvchennia humanitarnykh dystsyplin [Formation of future agrarians' sociocultural competence in the process of humanitarian disciplines study]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. – Kharkiv, 2018. – 332 s. [in Ukrainian].
16. Safina M. S. Formation of Socio-Cultural Competence in Foreign Language Teaching. / M. S. Safina // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 136. – P. 80–83 [in English].

Куринная Л. В. Теоретический анализ сущности термина «социокультурная компетентность»

В статье представлены результаты теоретического анализа сущности термина «социокультурная компетентность». Рассмотрены дефиниции основополагающих для исследования понятий «компетентность» и «социокультурная компетентность» с точек зрения разных ученых, на их основе сформулированы авторские определения данных терминологических единиц. Проанализированы признаки, виды, характеристики и структурные компоненты социокультурной компетентности, предложенные отечественными и зарубежными учеными; предпринята попытка их сравнить, вы-

делить общее и отличительное, обобщить, осветить целесообразность их рассмотрения в контексте данного исследования. Особое внимание акцентировано на компонентном составе изучаемого вида компетентности, а именно: рассмотрены различные подходы исследователей к данному вопросу, раскрыта сущность предлагаемых ими компонентов, определены общие мнения относительно обязательных составляющих социокультурной компетентности.

Ключевые слова: социальный, культурный, компетентность, социокультурная компетентность, знания, умения, навыки, качества.

Kurinna L. V. Theoretical analysis of the essence of the concept «sociocultural competence»

The article describes the results of theoretical analysis of the essence of the concept «sociocultural competence». In this study, the researchers present the collection of the definitions of the key concepts «competence» and «sociocultural competence» given by the eminent scientists. The author suggests own definition of the concept. The paper presents the analysis of the main features, types, characteristics and structural components of sociocultural competence proposed by native and foreign scientists. The author also attempts to compare the definitions and identify general and differences, generalize and prove the importance of deep analysis of the given concepts for the study. The author pays special attention on the structure of the sociocultural competence, describes the approaches of the scientists to studying components, presents the essence of the structural components of the concept and reveals general opinions on obligatory components of sociocultural competence.

Key words: social, cultural, competence, sociocultural competence, knowledge, skills, experience, personal qualities.

УДК 37.064.1

Литвин В. А.

**ХАРАКТЕРИСТИКА СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ У ВИХОВАННІ
У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ
ДО ВЗАЄМОДІЇ ІЗ СІМ'ЄЮ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА**

У статті схарактеризовано сучасні підходи у вихованні у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії із сім'єю молодшого школяра. Розкрито актуальні завдання сучасного родинного виховання, місце і роль сім'ї у вихованні молодшого школяра, які заплановані в межах вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу. Виокремлено основні аспекти підготовки студентів педагогічних ЗВО до роботи з батьками учнів початкових класів. Визначено чинники, що зумовлюють пошук нових підходів до професійно-виховної підготовки майбутнього вчителя. Проаналізовано навчальний план, навчальні програми, підручники та навчальні посібники, що рекомендовані для студентів педагогічних ЗВО спеціальності 013 Початкова освіта.

Ключові слова: виховання, професійно-виховна підготовка, сучасні підходи, школа, сім'я, взаємодія сім'ї та школи.

Загальною проблемою вищої школи України є пошук найбільш ефективних шляхів, способів і технологій виховання студентської молоді, підготовки її для різних галузей життя суспільства, для виробничої сфери. Одним зі складників цієї проблеми є визначення нової місії сучасного педагога.

Сучасна ідеологія виховання віднайшла своє концептуально-правове відображення в Конституції України, Законі України «Про освіту», Законі України «Про вищу освіту» та низці довгострокових програмних документів: Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Стратегії реформування освіти в Україні / Рекомендації до освітньо-виховної політики, Державній програмі «Вчитель», Державній програмі «Патріотичне виховання громадян України»; Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти, Концепції національно-патріотичного виховання молоді, Концепції «Нова українська школа». У вищезазначених документах ідеться про необхідність підвищення статусу виховання, подолання загрозливих здоров'ю нації явищ. Виховання громадянина, патріота, фізично й духовно розвиненої людини, професіонала можливе лише в цілісному педагогічному процесі.

Система підготовки студентів педагогічних ЗВО до роботи з батьками учнів початкових класів має на меті надати майбутнім учителям початкової школи систематизовані знання про специфіку організації виховного соціально-педагогічного процесу, технології постановки та здійснення виховних цілей, засоби щодо педагогічної роботи із сім'ями різних типів для покращення сімейного виховання, вміння співробітництва та взаєморозуміння з батьками учнів.

Ці процеси зумовлюють системне оновлення змісту освіти та перехід на нову структуру навчально-виховного процесу в середніх загальноосвітніх навчальних закладах. Саме організація спільної виховної роботи сім'ї та школи відіграє важливу роль у вирішенні завдань всебічного розвитку особистості та у вихованні школяра.

Ефективність роботи з батьками залежить від рівня педагогічної культури вчителя, його організаторських умінь і вимагає від педагога постійної роботи над собою. Важливість цієї роботи обумовлює ґрунтовну теоретичну та практичну підготовку майбутніх учителів під час навчання у закладі вищої освіти, з урахуванням сучасних підходів до вирішення цієї педагогічної проблеми.

Загальнотеоретичні питання організації виховного процесу в закладах вищої освіти досліджували В. Айнштейн, П. Бабочкін, Н. Басов, Є. Белозерцев, Л. Боденко, М. Боритко, О. Дорошко, І. Ільїнський, В. Кагерманян, В. Лісовський, Л. Лесохіна, Л. Мафтин, О. Пономарьов, К. Платова, В. Фортунатов та інші вчені. Наукові розробки щодо вдосконалення технологій виховання особистості висвітлено в працях І. Беха, М. Євтуха, Л. Кондрашової, В. Коцура, В. Лозової, В. Мірошніченко, М. Роганової, О. Соколова, Р. Сопівника, Т. Сущенко, Г. Троцько, Г. Шевченко.

Велике значення у вирішенні проблеми підготовки майбутніх учителів до організації спільної виховної роботи із сім'єю молодшого школяра мають фундаментальні дослідження О. Бабакіної, І. Зверєвої, О. Калюжної, Л. Києнко-Романюк, Г. Наумчук, Г. Пономарьової, І. Савченко, Л. Синютка, І. Толмачової, І. Трубавіної, Т. Ушеніної та інших учених.

Особливості організації спільної виховної роботи із сім'єю молодшого школяра розкрито в дослідженнях О. Барвінського, Т. Кравченко, Л. Красномовета, А. Макаренка, І. Мачуської, Л. Повалій, В. Постового, О. Савченко, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, Г. Щукіної та інших науковців.

На сучасному етапі виділено декілька напрямів наукового пошуку щодо питань взаємодії сім'ї та школи, у межах яких учені одержали конкретні результати. Зокрема, психолого-педагогічні проблеми концепції сімейної педагогіки висвітлено у працях І. Беха, В. Костіва, Б. Нікітіна та Л. Нікітіної, Л. Орбан-Лембрік та інших дослідників.

Мета статті – схарактеризувати сучасні підходи у вихованні у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії із сім'єю молодшого школяра.

Дослідники проблеми виховної роботи у педагогічних ЗВО давно та ґрунтовно аналізують зміст, форми й методи виховання студентів – майбутніх учителів. Вивчаються різні аспекти, зміст виховної роботи відповідно до вимог сьогодення, але поки що в педагогічній науці проблема виховання у майбутніх учителів відповідального ставлення до взаємодії із сім'єю молодшого школяра залишається не вирішеною. Нині вкрай потрібна яскрава особистість майбутнього педагога, який, окрім досконалого володіння своїм предметом викладання, творчо й ефективно запроваджує досягнення наук про людину, зважаючи на закономірності її розвитку, упроваджує нові педагогічні технології, відшліфовує мистецтво спілкування, є транслятором національних культурно-історичних традицій і духовних цінностей.

Відомо, що суспільство живе й розвивається так, як воно вчиться, а вчиться так, як хоче жити. Це підтверджується досвідом нашої країни. Особливу увагу варто звернути на підготовку тих, хто навчає, виховує, – учителів і викладачів – основної ланки перебудови освіти. Суспільство потребує людини освіченої, здатної творчо і самостійно вирішувати питання життя, здорової і впевненої в собі [10].

Майбутній учитель є реалізатором державної політики щодо розвитку і формування майбутнього покоління. Від рівня підготовки залежить його професіоналізм і якість професійної діяльності. Великого значення в особистісному становленні майбутнього педагога набуває власне загальнопедагогічна підготовка як складник усієї системи професійної підготовки [4].

Л. Хомич виділила низку чинників, що детермінують процес підготовки вчителя в сучасних умовах розвитку України. До елементів системи педагогічної освіти зараховано такі: організацію й управління, систему навчальних закладів, вимоги до контингенту викладачів і студентів, змісту підготовки, методів і форм роботи [14].

Окреслені проблеми прямо стосуються також виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії із сім'єю молодшого школяра, адже воно відбувається в процесі професійної підготовки вчителя.

Л. Хомич виділяє такі чинники, що зумовлюють пошук нових підходів до професійно-виховної підготовки майбутнього вчителя: соціально-економічні, пов'язані зі змінами в суспільній свідомості та появою нових цінностей в освіті, тобто переваги саморозвитку самовиховання, самоосвіти над передачею знань, умінь і навичок; інтереси особистості мають пріоритетне значення, порівняно з навчальними планами та програмами; створюються умови для постійного звеличення людини, гармонізації її відносин із природою та суспільством, державою й іншими людьми; практичні, що виникли внаслідок соціально-економічних перетворень у нашій країні, появи нових типів навчально-виховних закладів, окрім загальноосвітньої школи; для них потрібний новий учитель із цілісним уявленням про професійну діяльність; майбутній учитель повинен діяти самостійно, оволодіти в процесі психолого-педагогічної підготовки спеціальними вміннями і навичками взаємодії й спілкування; щоб підготовка вчителя відповідала сучасним вимогам, треба активізувати розроблення методологічної та теоретичної основи педагогічної освіти; теоретичні, зумовлені як соціально-економічними, так і практичними змінами в розвитку професійної освіти; педагогічна освіта розвивається шляхом формування в майбутніх педагогів цілісного уявлення про свою професійну діяльність, через те більшість педагогічних закладів України у навчальні плани включає інтегровані курси психолого-педагогічних дисциплін і на цій основі цілеспрямовано організовує формування професійно важливих якостей майбутнього вчителя, його професійної свідомості та поведінки, а також сприяє розвитку індивідуальності [14].

Прийнято вважати, що основними напрямками підготовки майбутнього вчителя є комплекс методологічних, педагогічних, методичних проблем, які ставляться і вирішуються через залучення студентів вищої школи до практичної педагогічно-виховної діяльності, спрямованої на підвищення рівня їхнього професіоналізму [11].

Схарактеризуємо сучасні підходи у вихованні у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії із сім'єю молодшого школяра.

Сучасний навчальний план, який відображає зміст професійної підготовки майбутнього спеціаліста, передбачає, що важливе місце в системі професійної підготовки вчителів належить дисциплінам психолого-педагогічного циклу. Виділимо окремо загальнопедагогічну підготовку як елемент загальної, спеціально-професійної та особистісної підготовки майбутнього вчителя. Результатом такої підготовки є оволодіння студентами певним рівнем змістовно-процесуальних і наукових основ педагогічної діяльності, формування у них цілісного комплексу загальнопедагогічних знань, умінь, навичок [3].

Процес підготовки майбутнього вчителя початкової школи на сучасному етапі можна умовно поділити на такі основні компоненти: загальна підготовка (методологічно-розвивальна), спеціально-професійна (психолого-педагогічна, методична), особистісна підготовка (самовиховання особистості майбутнього педагога, його самовизначення) [5].

Для забезпечення успішної взаємодії майбутніх учителів початкової школи студентам педагогічних ЗВО необхідна ґрунтовна теоретична та практична підготовка до здійснення спільної виховної роботи із сім'єю молодшого школяра.

Нами було проведено аналіз навчальних програм, підручників і навчальних посібників, що рекомендовані для студентів педагогічних ЗВО із циклу дисциплін «Загальна педагогіка», «Педагогіка (теорія виховання)», «Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності», «Історія педагогіки». Унаслідок аналізу виявлено, що всі опрацьовані джерела мають розділи та параграфи, присвячені висвітленню теми взаємодії школи та сім'ї в системі виховання підростаючого покоління, особливостям роботи із сім'єю молодшого школяра.

У робочій програмі навчальної дисципліни «Загальна педагогіка» у п'ятому змістовному модулі «Характеристика напрямів виховання» представлено тему «Спільна виховна робота школи, сім'ї, громадськості. Завдання, зміст, методика виховання дітей в сім'ї. Шляхи підвищення педагогічних знань батьків», яка розрахована на 2 год. лекційного матеріалу та 1 год. для самостійної роботи студентів.

Наприклад, у навчальному посібнику для студентів вищих навчальних закладів «Педагогіка» автора Н. Волкової в розділі «Теорія виховання» запропоновано підрозділ – «Взаємодія школи і сім'ї у вихованні молоді», у якому висвітлено такі теми: «Сім'я як соціально-педагогічне середовище», «Особливості і перспективи розвитку сучасної сім'ї», «Форми і методи роботи вчителя з батьками учнів» [2].

У навчальному посібнику для студентів вищих навчальних закладів «Педагогіка» автора М. Фіцули в розділі «Теорія виховання» є підрозділ «Спільна виховна робота школи, сім'ї і громадськості», у якому запропоновано такі теми: «Завдання, зміст і методика виховання дітей в сім'ї», «Шляхи підвищення педагогічних знань батьків», «Види і методи роботи з батьками учнів», «Залучення громадськості до виховання дітей. Церква і виховання підростаючого покоління», «Дитячі та юнацькі організації» [12].

С. Мельничук у навчальному посібнику для студентів вищих навчальних закладів «Педагогіка (Теорія виховання)» пропонує підрозділ «Робота вчителя з батьками учнів», у якому висвітлено такі теми: «Мета і завдання роботи», «Вимоги до батьків», «Основні форми роботи вчителя з батьками (індивідуальні та групові)», «Відвідування сім'ї учнів», «Запрошення батьків до школи», «Листування з батьками учнів», «Класні батьківські збори», «Консультації. Вечори запитань і відповідей», «Бесіди і лекції для батьків», «Конференції по обміну досвідом виховання дітей», «Ознайомлення батьків з педагогічною літературою», «Робота з активом батьків», «Основні народно-педагогічні традиції сімейного виховання» [7].

У навчальному посібнику для студентів педагогічних навчальних закладів «Теорія і методика виховання» авторів В. Омеляненко та А. Кузьмінського надано додатковий матеріал на тему «Орієнтована тематика батьківських зборів» та «Орієнтований план роботи батьківського комітету четвертого класу на перше півріччя навчального року» [8].

Отже, можемо зробити висновок, що ці підручники слугують базовим теоретичним підґрунтям для формування в студентів системи знань про роботу вчителя з батьками учнів, зокрема особливості спільної виховної роботи із сім'єю молодшого школяра.

Матеріал, викладений у підручниках, дає майбутньому вчителю початкових класів знання про те, що сім'я може стати дієвим інструментом формування та виховання особистості за умови спільної виховної роботи з педагогом. Завдяки відомостям, викладеним у проаналізованих підручниках, у студентів формують розуміння понять «сім'я», «родина», «сімейне виховання», «співпраця сім'ї та школи», «спільна виховна робота вчителя з батьками учнів» тощо.

Виховання у майбутніх учителів відповідального ставлення до роботи з батьками в умовах педагогічного ЗВО здійснюється впродовж усього періоду їх навчання і характеризується цілеспрямованістю, послідовністю, систематичністю, єдністю всіх навчально-виховних впливів. У вирішенні проблеми цілеспрямованої підготовки майбутнього вчителя до повноцінної роботи з батьками учнів прослідковується певна поетапність роботи викладачів. Кожен із етапів передбачає поглиблення, узагальнення та систематизацію професійних знань, поступове формування професійних умінь, розвиток і саморозвиток якостей особистості майбутнього класовода-вихователя [9].

На початковому етапі підготовки майбутніх учителів до роботи з батьками під час вивчення курсу «Вступ до спеціальності» викладачі знайомлять студентів зі специфікою вчительської професії, розкривають

її суспільну значимість, спонукають до аналізу основних функцій педагога, змісту його діяльності. Студенти-першокурсники мають можливість ознайомитися з педагогічними порадами В. Сухомлинського, проникнути в чарівний світ його мудрих ідей. Із метою переконання студентів у важливій ролі сім'ї в житті дитини дослідники пропонують наводити приклади із праць В. Сухомлинського «Серце віддаю дітям», «Батьківська педагогіка», його статей «Мікроклімат вашого дому», «Батьківська педагогіка», «Особлива місія», «Обережно: дитина!» тощо, з власного досвіду викладача та досвіду самих студентів [13].

На другому і третьому курсах студенти вивчають психолого-педагогічні дисципліни, метою яких є цілеспрямована професійна підготовка до майбутньої педагогічної діяльності. Студенти засвоюють цілий ряд теоретичних питань: сім'я як найголовніше соціально-педагогічне середовище виховання та розвитку дитини, провідна ланка її соціалізації; виховні функції сім'ї; соціальний захист і підтримка дітей в Україні; правові основи педагогічної діяльності вчителя з батьками учнів; особливості та структура сучасної сім'ї та вплив вказаної структури на сімейне виховання; особливості виховання дитини в різних типах сімей; наукові засади сімейного виховання; складові частини виховання дітей у сім'ї; типові помилки сімейного виховання; види батьківського авторитету; умови успішного виховання дитини в сім'ї; соціально-педагогічна допомога сім'ям учнів у роботі вчителя початкових класів; форми роботи з батьками учнів; культура соціально-педагогічного спілкування вчителя з батьками учнів. На цьому етапі здійснюється фундаментальна теоретична підготовка студентів до роботи вчителя-вихователя з батьками учнів. Під час лекцій у студентів формуються теоретичні знання про сім'ю та зміст роботи вчителя початкових класів із батьками.

Важливим етапом підготовки майбутніх учителів до здобуття вмінь співпраці з батьками молодших школярів є педагогічна практика. Унаслідок аналізу навчального плану для студентів напряму підготовки 013 «Початкова освіта» можемо зазначити, що за повний термін навчання майбутні вчителі, починаючи з першого курсу, проходять практику, загальна кількість видів якої дорівнює 10, а саме: практика з підготовки до виховної роботи (2 семестр), практика «Введення в спеціальність» (2 семестр), позакласна виховна робота (3, 4 семестри), навчальна практика з природознавства та краєзнавства (4 семестр), пробні уроки та заняття в школі (5, 6, 7 семестри), навчальна практика з підготовки до роботи з дітьми в оздоровчому таборі влітку та літня педагогічна практика в оздоровчому таборі (6 семестр), «Перші дні дитини в школі» (7 семестр), навчальна практика з підготовки до виробничої практики та безпосередньо виробнича практика (8 семестр). Кожен вид практики тим чи іншим чином сприяє підготовці майбутніх учителів до організації спільної виховної роботи із сім'єю молодшого школяра. Студенти мають змогу, починаючи з другого семестру першого року навчання, спостерігати за батьками та учнями початкової школи, за їх взаємовідносинами, за етапами та особливостями здійснення спільної виховної роботи класного керівника із сім'єю молодшого школяра.

Зокрема, літня педагогічна практика в оздоровчому таборі та умови закладів відпочинку дітей, оздоровчих дитячих закладів створюють унікальну атмосферу для співпраці з батьками. У дитячих літніх таборах поруч є педагогіка керування тимчасовим дитячим колективом і педагогіка самодіяльності, творчості дитячого гурту. Головною ідеєю виховного процесу є реалізація особистісного підходу до кожної дитини з урахуванням її прагнень, бажань, можливостей, особливостей, з одного боку, та формування виховної конструкції на принципах колективного виховання, колективної творчості, зацікавленості дітей. Під час літньої педагогічної практики відбуваються бесіди з батьками про індивідуальні особливості дітей (інтереси, особливості фізичного розвитку, особливості характеру та інше), а отже, відповідно, відбувається організація спільної, активної взаємодії студентів із батьками дітей.

Практика «Перші дні дитини в школі» дає змогу студентам педагогічних вишів спостерігати першу взаємодію дітей першого класу, їх адаптацію в новому колективі. Під час практики студенти можуть побачити проведення першої виховної роботи з батьками учнів (знайомство з батьками; консультації щодо організації режиму дня школяра; ознайомлення батьків із вимогами до обладнання робочого місця першокласника, набором засобів навчання (підручники, зошити, портфель, ручки, лінійки, олівці, ножиці та інше).

Переддипломна практика, яка триває 5 тижнів, передбачає покладення на студента-практиканта всіх обов'язків класного керівника певного класу. Майбутні вчителі тепер самостійно втілюють здобуті теоретичні знання щодо питань організації спільної виховної роботи із сім'єю молодшого школяра, вносять корективи – залежно від класу.

Спілкування з вчителями початкових класів під час проходження студентами педагогічної практики, обмін думками зі студентами-старшокурсниками, педагогами-випускниками, батьками дають змогу зробити висновки про те, що саме така робота з майбутніми вчителями допомагає їм оволодіти знаннями та вміннями щодо взаємодії з батьками учнів, які відповідають сучасним потребам соціально-педагогічної діяльності в Україні, забезпечити їх успішну професійну підготовку в напрямі роботи з батьками учнів, формує у студентів відповідальне ставлення за цей напрям роботи, сприяє подальшому розвитку професійної майстерності майбутнього вчителя-вихователя [1].

Концепції виховної роботи стверджують: «Нам потрібно виховати особистість дійову, з високою громадянською свідомістю, почуттям національної гідності, інтелектуальну, творчу, благородну, фізично здорову, естетично повноцінну, працелюбну, порядну, гуманну» [6, с. 49].

В освітньому просторі склалися різноманітні форми зв'язку сім'ї та школи. Найбільш поширеними способами їх оптимізації є такі: 1) відвідування класним керівником і учителями батьків учнів; 2) відвідування

батьками школи; 3) проведення класних і загальношкільних зборів; 4) шкільні конференції батьків щодо обміну досвідом сімейного виховання; 5) «дні відкритих дверей», або «батьківські дні»; 6) батьківські комітети при школах.

Схарактеризовані нами сучасні підходи у вихованні у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії із сім'єю молодшого школяра сприяють формуванню у них стійких професійних мотивів, відповідального ставлення за власне професійне зростання у цьому напрямі роботи вчителя, засвоєнню ними знань та умінь щодо взаємодії із сім'єю молодшого школяра та проведення її в реальних умовах функціонування початкової школи, орієнтації майбутніх учителів на постійну творчу роботу над власним професійним самовдосконаленням. Вважаємо, що така підготовка студентів дуже важлива і необхідна, адже нині немає важливішого завдання у сфері виховання людини, ніж учити батька і матір виховувати своїх дітей. Без турботи про педагогічну культуру батьків неможливо вирішити жодного завдання, що стосується виховання та навчання.

Висновки. Отже, внаслідок аналізу наукової літератури та методичних матеріалів можемо зробити висновки, що розгляд питань про взаємодію сім'ї та школи, актуальні завдання сучасного родинного виховання, місце і роль сім'ї у вихованні молодшого школяра заплановано в межах дисциплін психолого-педагогічного циклу. Студенти педагогічних ЗВО мають змогу ознайомитися з безцінним досвідом видатних педагогів і психологів, взяти собі на замітку певні методи та прийоми, з метою їх подальшого впровадження в професійній діяльності. Різноманітність практики в педагогічному ЗВО та її тривалість дають змогу майбутнім учителям реалізувати шляхи співпраці сім'ї та школи.

Використана література:

1. Бутенко Н. Ю. Педагогічна практика: підготовка та реалізація: навч. посіб. / Н. Ю. Бутенко, Л. М. Грущенко; за заг. ред. Н. Ю. Бутенко. – Київ: КНЕУ, 2005. – 184 с.
2. Волкова Н. П. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова. – Київ: «Академвидав», 2007. – 616 с.
3. Володько В. М. Основні компоненти загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя / В. М. Володько // Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. ст. / Крим. держ. гуманіт. ін-т. – Київ, 2001. – Вип. 3. – 195 с.
4. Денисенко В. В. Формування професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів / В. В. Денисенко // Початкова школа. – 2002. – № 3. – С. 25–26.
5. Івлієва О. М. Критеріально-орієнтоване тестування в системі формування професійної готовності вчителя початкових класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ізмаїльський державний педагогічний інститут. – Ізмаїл, 2001. – 33 с.
6. Кичук Н. В. Формування творчої особистості педагога / Н. В. Кичук. – Київ: «Либідь», 2003. – 144 с.
7. Мельничук С. Г. Педагогіка (Теорія виховання): навчальний посібник / С. Г. Мельничук. – Київ: Видавничий дім «Слово», 2012. – 288 с.
8. Омеляненко В. Л. Теорія і методика виховання: навчально-методичний комплекс з педагогіки / В. Л. Омеляненко та ін. – Київ: «Знання», 2008. – 415 с.
9. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. Л. Ортинський. – Київ: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
10. Пономарьова Г. Ф. Формування толерантності вчителя у навчально-виховному процесі освітнього закладу: монографія / Г. Ф. Пономарьова, Л. О. Петриченко, М. В. Андрєєв. – Харків: Компанія «СМІТ», 2011. – 248 с.
11. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. / В. А. Семиченко. – Київ: «Вища школа», 2004. – 337 с.
12. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. / М. М. Фіцула. – 3-тє вид., стер. – Київ: «Академвидав», 2009. – 560 с.
13. Хомич Л. О. Загальні принципи організації процесу професійно-педагогічної підготовки вчителя / Л. О. Хомич // Зб. наук. праць: Полтавський державний педагогічний інститут ім. В. Г. Короленка. Серія: «Педагогічні науки». – Полтава, 1999. – Вип. 1(5). – С. 110–119.
14. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. – Київ: «Magistr-S», 1998. – 200 с.

References:

1. Butenko N. Yu. Pedagogichna praktika: pidgotovka ta realizatsiya: navch. posib. / N. Yu. Butenko, L. M. Gruschenko; za zag. red. N. Yu. Butenko. – Kyiv: KNEU, 2005. – 184 s.
2. Volkova N. P. Pedagogika: posibnik dlya studentiv vischih navchalnih zakladiv / N. P. Volkova. – Kyiv: «Akademvidav», 2007. – 616 s.
3. Volodko V. M. Osnovni komponenti zagalnopedagogichnoyi pidgotovki maybutnogo vchitelya / V. M. Volodko // Problemi suchasnoyi pedagogichnoyi osviti: Zb. st. / Krim. derzh. humanit. in-t. – Kyiv, 2001. – Vip. 3. – 195 s.
4. Denisenko V. V. Formuvannya profesiyno-pedagogichnih tsinnisnih orientatsiy maybutnih uchiteliv pochatkovih klasiv / V. V. Denisenko // Pochatkova shkola. – 2002. – № 3. – S. 25–26.
5. Ivlieva O. M. Kriterialno-orientovane testuvannya v sistemi formuvannya profesiynoyi gotovnosti vchitelya pochatkovih klasiv: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Izmayilskiy derzhavniy pedagogichniy institut. – Izmayil, 2001. – 33 s.
6. Kichuk N. V. Formuvannya tvorchoyi osobistosti pedagoga / N. V. Kichuk. – Kyiv: «Libid», 2003. – 144 s.
7. Melnichuk S. G. Pedagogika (Teoriya vihovannya): navch. posib. / S. G. Melnichuk. – Kyiv: Vidavniy dim «Slovo», 2012. – 288 s.
8. Omelyanenko V. L. Teoriya i metodika vihovannya (Navchalno-metodichniy kompleks z pedagogiki) / V. L. Omelyanenko ta in. – Kyiv: «Znannya», 2008. – 415 s.
9. Ortinskiy V. L. Pedagogika vischoyi shkoli: navch. posib. dlya stud. visch. navch. zakl. / V. L. Ortinskiy. – Kyiv: Tsentr uchbovoyi literaturi, 2009. – 472 s.
10. Ponomarova G. F. Formuvannya tolerantnosti vchitelya u navchalno-vihovnomu protsesi osvithogo zakladu: monografiya / G. F. Ponomarova, L. O. Petrichenko, M. V. Andreev. – Kharkiv: Kompaniya «SMIT», 2011. – 248 s.

11. Semichenko V. A. Psihologiya pedagogichnoyi diyalnosti: navch. posib. / V. A. Semichenko. – Kyiv: «Vischa shkola», 2004. – 337 s.
12. Fitsula M. M. Pedagogika: navch. posib. / M. M. Fitsula. – 3-te vyd., ster. – Kyiv: «Akademvidav», 2009. – 560 s.
13. Homich L. O. Zagalni printsipi organizatsiyi protsesu profesiyno-pedagogichnoyi pidgotovki vchitelya / L. O. Homich // Zb. nauk. prats': Poltavskiy derzhavniy pedagogichniy institut im. V. G. Korolenka. Seriya: «Pedagogichni nauki». – Poltava, 1999. – Vip. 1(5). – S. 110–119.
14. Homich L. O. Profesiyno-pedagogichna pidgotovka vchitelya pochatkovih klasiv / L. O. Homich. – Kyiv: «Magistr-S», 1998. – 200 s.

Литвин В. А. Характеристика современных подходов в воспитании у будущих учителей начальной школы ответственного отношения к взаимодействию с семьей младшего школьника

В статье охарактеризованы современные подходы в воспитании у будущих учителей начальной школы ответственного отношения к взаимодействию с семьей младшего школьника. Раскрыты актуальные задачи современного семейного воспитания, место и роль семьи в воспитании младшего школьника, которые запланированы в рамках изучения дисциплин психолого-педагогического цикла. Выделены основные аспекты подготовки студентов педагогических ЗВО к работе с родителями учеников начальной школы. Определены факторы, обуславливающие поиск новых подходов к профессионально-воспитательной подготовке будущего учителя. Проанализированы учебный план, учебные программы, учебники и учебные пособия, рекомендованные для студентов педагогических ЗВО специальности 013 Начальное образование.

Ключевые слова: воспитание, профессионально-воспитательная подготовка, современные подходы, школа, семья, взаимодействие семьи и школы.

Lytvyn V. A. Characterizing modern approaches of training future primary school teachers to have responsible attitude to cooperate with families of primary school students

The article deals with characterizing modern approaches of training future primary school teachers to have responsible attitude to cooperate with families of primary school students. The urgent tasks of modern family education, the place and role of the family in the upbringing of the junior pupil, which are planned within the framework of studying the disciplines of the psycho-pedagogical cycle, are revealed. Basic aspects of training students at pedagogical higher educational establishments to cooperate with families of primary school students are singled out. Factors determining a search for new approaches to future teacher's vocational training are examined. The article analyzes curriculums, syllabuses, textbooks and workbooks, recommended for students of 013 Primary education specialty at pedagogical higher educational establishments.

Key words: training, vocational training, modern approaches, school, family, family – school cooperation.

УДК 811.161.2:37.091.26 (045)

Павленко О. М.

ДОЦІЛЬНІСТЬ УПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО КОМПЛЕКСУ SMART BOARD У ПРОПЕДЕВТИЧНОМУ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ СЛУХАЧІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗВО

У статті проаналізовано можливості інтерактивного програмно-технологічного навчального комплексу SMART Board; обґрунтовано доцільність його впровадження у пропедевтичне навчання іноземних слухачів української мови в нейрофізіологічному, когнітивному, психолого-педагогічному та методичному аспектах; висвітлено методичні задуми реалізації інтерактивної дошки у пропедевтичному навчанні іноземних слухачів української мови; схарактеризовано труднощі, з якими викладач може зіштовхнутися, працюючи зі SMART Board.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, інтерактивна дошка, пропедевтичне навчання іноземних слухачів.

Тенденція інформатизації суспільства, з одного боку, ставить перед освітою нові вимоги, а з іншого – надає вагомі переваги. Інформаційно-комунікаційні технології (далі – ІКТ) генерують підвищення ефективності та якості освіти загалом і вищої освіти зокрема. Інформатизація процесу навчання студентів є одним із найважливіших напрямів удосконалення вищої освіти. Різні аспекти використання засобів нових інформаційних технологій є особливо актуальними в останнє десятиліття. Про це свідчить науковий інтерес учених.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що над проблемою інформатизації освіти активно працює ряд зарубіжних і вітчизняних науковців (А. Алексюк, В. Бевз, В. Биков, М. Бовтенко, І. Богданова, В. Галузинський, С. Гончаренко, С. Григор'єв, В. Гріншкун, Г. Козлакова, І. Мархель, І. Остапівська, І. Підласий, І. Роберт, П. Сисоєв, Р. Сміт, Н. Тверезовська, Г. Чередніченко, О. Ярошенко та інші). Як зазначають науковці, впровадження ІКТ дає можливість суттєво покращити зв'язок між суб'єктами освітнього процесу, підвищити продуктивність праці викладача, покращити процес засвоєння навчальної інформації, методи корекції діяльності студентів, відкриває доступ до нетрадиційних джерел інформації [1]. Г. Чередніченко трактує ІКТ як сукупність методів, засобів і прийомів, що використовуються для добору, опрацювання, зберігання, подання, передавання різноманітних даних і матеріалів, необхідних для підвищення ефективності

різних видів діяльності [10, с. 134]. Як зазначають науковці, впровадження ІКТ дає можливість суттєво покращити зв'язок між суб'єктами навчального процесу, підвищити продуктивність праці викладача, покращити процес засвоєння навчальної інформації, методи корекції діяльності студентів, відкриває доступ до нетрадиційних джерел інформації [1]. Попри значну увагу науковців до окресленої проблеми, вона залишається актуальною в аспекті впровадження ІКТ у процесі пропедевтичного навчання іноземних слухачів української мови в ЗВО.

Мета статті – проаналізувати основні можливості інтерактивного програмно-технологічного навчального комплексу SMART Board та доцільність його впровадження у пропедевтичне навчання іноземних слухачів української мови в ЗВО.

Останнім часом ІКТ активно впроваджуються в методику викладання української мови як іноземної. Безумовно, впровадження ІКТ в освітній процес вимагає розроблення відповідної науково-методичної бази, інструментальних засобів і систем комп'ютерного навчання та контролю знань, системної та раціональної інтеграції цих технологій у чинні навчальні програми та організаційні структури. Успішне та якісне використання ІКТ може бути запорукою ефективного втілення новітніх методик і підходів до організації навчання української мови як іноземної.

Проаналізуємо інтерактивний програмно-технологічний навчальний комплекс на основі SMART Board, який більш відомий під назвою “інтерактивна дошка”. Проблема застосування інтерактивної дошки в навчальному процесі є відносно новою й активно обговорюється в дидактичних колах. Як зазначають науковці, інтерактивна дошка – це ефективний спосіб впровадження електронного змісту навчальних і мультимедійних матеріалів у процес навчання, що забезпечує мотивацію, налаштування слухача на активну плідну діяльність [11]. Цей комплекс дає змогу створювати інтерактивне інформаційно-комунікаційне середовище й використовувати як традиційні, так й інноваційні педагогічні технології навчання.

Інтерактивний комплекс SMART Board складається з апаратної частини та власного програмного забезпечення. Основним складником апаратної частини комплексу є інтерактивна дошка SMART Board. Для роботи необхідні також персональний комп'ютер, мультимедійний проектор і комунікаційне обладнання. В основу роботи комплексу покладено програмний і технологічний продукт SMART Board Software – програмне забезпечення, спеціально розроблене для навчання. Загалом, програмне забезпечення SMART Board Software призначене для створення композицій із текстових і графічних фрагментів, зберігання створених матеріалів і відтворення їх у процесі демонстрації. Воно дає змогу керувати прикладними комп'ютерними програмами за допомогою дотиків до поверхні екрану, забезпечує універсальну технологію роботи з різними видами інформації та дає викладачеві ефективний засіб створення й застосування авторських навчальних програм.

У пропедевтичному навчанні іноземних слухачів української мови ми розглядаємо інтерактивну дошку як сучасний інтерактивний мультимедійний програмно-технологічний засіб, що має високий рівень інтерактивності, поєднуючи в собі всі якості традиційної дошки та інтерактивні властивості електронно-цифрових ресурсів і сенсорні властивості апаратних засобів для відтворення цих ресурсів і колективної роботи з ними.

Проаналізуємо доцільність використання інтерактивного мультимедійного навчального комплексу в нейрофізіологічному, когнітивному, психолого-педагогічному та методичному аспектах.

Нейрофізіологічний аспект полягає в тому, що інтерактивна дошка як мультимедійне обладнання призначена для впливу на органи чуття, заснована на нейрофізіологічних особливостях сприйняття мультимедіа користувачем, який перебуває в прямому чи опосередкованому контакті з обладнанням. З цього погляду інтерактивна дошка, на відміну від ПК, забезпечує збалансований спосіб демонстрації та отримання візуальної інтерактивної інформації, при цьому, як зазначають науковці, має низку переваг, а саме:

а) збільшення кута зору й амплітуди руху очей полем дошки сприяє розширенню анатомічного поля активного зору і сприйняття інформації способом, подібним до природного сприйняття реального життєвого простору людини [6, с. 57];

б) інформація відбивається у свідомості користувача як цілісний об'єкт або цілісна сукупність об'єктів, скріплених наочними часовими і просторовими відносинами [4];

в) якісна, багаторівнева візуалізація навчальних об'єктів сприяє швидкому їх розпізнаванню, що забезпечує максимальне використання оперативного поля зору, тобто тієї частини загального поля зору, яка сприймається і розпізнається одномоментно;

г) функція тактильного способу управління інформаційними об'єктами на полі дошки залучає до процесу навчання кисті рук користувача, що сприяє більш ефективному засвоєнню послідовності навчальних дій завдяки створенню просторово-часового контексту [4];

г) моторні дії рук, що здійснюються користувачем під час управління інформаційними об'єктами на полі дошки, є складною координованою діяльністю, до якої залучаються практично всі системи організму, що забезпечує майже повну свободу переміщення [9, с. 80].

Отже, урахування нейрофізіологічних особливостей сприйняття мультимедійної інформації є важливим чинником успішного використання інтерактивної дошки в процесі пропедевтичного навчання іноземних слухачів української мови.

Когнітивний аспект використання інтерактивної дошки, на наш погляд, полягає в тому, що інтерактивна дошка є інструментом, який підтримує, спрямовує і розширює розумовий процес користувача. Як зазна-

чають науковці, цей аспект ґрунтується на загальних принципах ефективності мультимедійних пристроїв [2, с. 344]. Проаналізувавши виокремлені вченими (О. Коржачкіна, Р. Майер, В. Шноц) принципи, визначимо серед них найбільш актуальні, зокрема такі: а) принцип мультимедіа, який полягає у підвищенні ефективності навчання завдяки поєднанню слів і зображень, порівняно з використанням лише слів; б) принцип багаторівневої візуалізації, що полягає у використанні зорових, слухових, тактильних аналізаторів для ефективного засвоєння навчального матеріалу; в) принцип просторового розташування, який регулює розміщення тексту поряд із зображенням; г) принцип часової спорідненості, який полягає в одночасності подання вербальних і візуальних елементів; ґ) принцип відповідності, який полягає у видаленні зайвих слів, звуків, зображень із матеріалу, що подається; д) принцип модальності, що регулює поєднання матеріалів у різних модульних поєднаннях тексту й аудіосупроводу, тексту і зображення та іншого; е) принцип довільності, який забезпечує вищий рівень інтерактивності завдяки довільному керуванню користувачем навчальними матеріалами на полі дошки та іншим [5; 12; 13].

На наш погляд, у пропедевтичному навчанні іноземних слухачів української мови інтерактивна дошка слугує когнітивним інструментом, що підтримує, спрямовує та розширює розумовий процес слухача. Завдяки доступу до пошукових систем мережі Інтернет слухачі вчаться здобувати, оброблювати й використовувати інформацію українською мовою. Виконання вправ із довільною динамікою передбачає активний дієвий компонент і дає змогу простежити перебіг думок користувача, побудову стратегій, тактик спілкування, вибір жанру комунікації та інше. Окрім того, управляючи об'єктами з довільною динамікою на полі дошки, викладач і слухачі мають можливість коментувати логіку та послідовність своїх дій, що забезпечує зворотний зв'язок когнітивних процесів, покращує керування освітньою діяльністю, здійснення контролю, взаємо- та самоконтролю слухачів.

Велике значення під час використання інтерактивної дошки має психолого-педагогічний аспект. Використання інтерактивної дошки дає можливість реалізувати один із найважливіших принципів навчання – принцип наочності. Як зазначають психологи, сприймаючи інформацію першого разу, слухач запам'ятовує лише чверть почутого, третину побаченого, за комбінованого впливу на слух і зір – половину інформації, а у разі залучення слухача до активних дій частка засвоєного може скласти 75 % [3, с. 45].

На наш погляд, психолого-педагогічний аспект використання інтерактивної дошки у процесі пропедевтичного навчання іноземних слухачів української мови забезпечує таке: умови для більш ефективного сприйняття інформації слухачами на заняттях завдяки впливу майже на всі органи чуття (зір, слух, дотик); відкритість простору освітньої діяльності, створення ілюзії прямої взаємодії з навчальним матеріалом позитивно позначається на адаптації іноземних слухачів; феномен колективної уваги дає змогу викладачеві та слухачам здійснювати керований вплив на аудиторію загалом і на кожного слухача окремо; вибірковість уваги і цілеспрямованість інтелектуальних зусиль через інтерактивну взаємодію з навчальним матеріалом забезпечували міцну фіксацію інформації; візуальний контекст розширював поріг сприйняття інформації й таким способом підвищував ефективність засвоєння української мови; багатоваріантність представлення та інтерпретації навчальної інформації на полі дошки створювала стимул, що давало змогу не лише швидко розпізнавати та класифікувати сприйняту інформацію, але й ефективно засвоювати її. Крім того, використання інтерактивної дошки дає змогу викладачеві виводити на екран заздалегідь підготовлені матеріали, з легкістю доповнювати, варіювати їх, що значно економить робочий час на занятті. Впровадження інтерактивної дошки в пропедевтичне навчання супроводжується зниженням рівня тривожності іноземних слухачів, поліпшенням емоційного клімату у групі, стимулює активність і творчість слухачів, надає більше можливостей для взаємодії слухачів із викладачем і між собою.

Проте під час роботи з інтерактивною дошкою викладач може зіштовхнутися з деякими труднощами, до яких має бути готовий, з-поміж них такі: можливість технічних проблем, значні затрати часу на підготовку до занять, відсутність апробованих курсів із викладання української мови для іноземців із використанням інтерактивних дощок, відповідність належних санітарно-гігієнічних норм на заняттях, визначення оптимального місця інтерактивної дошки в навчальному процесі, дотримання вимог оформлення та подання навчального матеріалу та інше.

Працюючи з інтерактивною дошкою, варто керуватись такими основними вимогами: дотримання пропорцій оформлення матеріалу; встановлення порядку демонстрації; акцентування на важливості інформації; єдність і рівновага елементів, що демонструються, за формою, кольором, розміром; доцільність вибору шрифтів, виділень, маркувань, розміру шрифту для читання та акцентування, правильність оформлення інтерфейсу та інше [7, с. 10–13].

Методичний аспект використання інтерактивної дошки в процесі пропедевтичного навчання іноземних слухачів полягає в тому, що техніко-дидактичні властивості інтерактивної дошки дають можливість розробити інтерактивні авторські курси навчання, заняття, завдання та інше. Спробуємо окреслити основні методичні задачі реалізації інтерактивної дошки у пропедевтичному навчанні іноземних слухачів української мови. Використання інтерактивної дошки надає можливість створити іншомовне культурне навчальне середовище з урахуванням різноманітного навчального програмного забезпечення, для якого характерні культуровідповідність, інформативність, естетичність, комунікативність, інтерактивність, ситуативність, поліфункціональність і максимальна наближеність до реальності. Створення такого навчального середо-

вища, на наш погляд, є насамперед необхідним для слухачів у процесі пропедевтичної підготовки в психічному, фізичному, емоційному плані, оскільки, як засвідчує практика, іноземні слухачі відчують труднощі вступати в живу комунікацію, особливо на початку навчання, коли їм бракує лексичного запасу, мовленнєвих моделей, граматичних знань. Завдяки використанню інтерактивної дошки викладач має змогу моделювати реальні життєві ситуації на занятті, які викликають у слухачів інтерес, стимулюють їхню ситуативну мотивацію, яка відіграє важливу роль у процесі пропедевтичного навчання. Адже, як слушно зауважує Є. Пасов, ситуативні інтереси ведуть до утворення стійких інтересів, а ситуативна мотивація виховує у слухачів потребу в спілкуванні загалом, створює постійну мотиваційну готовність – надзвичайно важливий чинник успішної участі в спілкуванні, а отже, й установа мовленнєвого партнерства [5, с. 520].

Широкий спектр ресурсів дошки, яскраві образи, звуко- та відеофайли допомагають створювати необхідну для спілкування міжкультурну ситуацію, уявити себе у ролі носія української мови. Можливість демонстрації навчальних відеороликів надає змогу слухачам спостерігати, аналізувати, вчитись використовувати не лише вербальні засоби комунікації, але й невербальні (жести, міміку, пози), відчувати, імітувати інтонаційне оформлення. Вибір динаміки навчальної демонстрації матеріалу (можливості зупинки, повтору, редагування, варіативності) сприяє формуванню у слухачів умінь правильно вибудовувати тактику та стратегію мовленнєвого вчинку, обирати потрібні засоби комунікації, інтонаційно оформлювати висловлювання, коригувати, редагувати, аналізувати та виправляти помилки.

Технічні ресурси інтерактивної дошки дають можливість значно ширше застосовувати тренувальну діяльність у процесі пропедевтичного навчання іноземних слухачів української мови. Презентації та варіативність подання навчального матеріалу в широкому діапазоні візуалізації (таблиці, схеми, опори, пам'ятки, коментарі) забезпечують створення економних за часом комплексів вправ на формування граматичних навичок і вмінь, які вводяться власне у процес комунікації; пред'явлення візуальних зображень та аудіосупроводу полегшує вивчення лексики та вироблення фонетичних навичок. Окрім того, можливість демонстрації візуального матеріалу забезпечує реалізацію методичної стратегії використання опор у пропедевтичному навчанні. Інтерактивні здатності дошки надають можливість враховувати індивідуальний підхід. Наприклад: слабші слухачі можуть звертатися до мовленнєвого зразка, опори чи таблиці, яка демонструвалася лише на етапі актуалізації та перебуває у "згорнутому" вигляді, за необхідністю у будь-який момент.

Технічні характеристики ІКТ забезпечують використання під час занять Інтернет-сайтів, перекладачів, карт, надають доступ до соціальних мереж, аудіо- та відеоресурсів. Це дає змогу використовувати нестандартні, інноваційні форми роботи в навчанні слухачів. При цьому змінювалася парадигма міжособистісної взаємодії учасників педагогічного процесу, більше уваги приділяється виробленню умінь самостійно здобувати знання в умовах дослідницької діяльності. Слухачі вчать отримувати, обробляти й використовувати інформацію тією мовою, яку вивчають, що сприяє формуванню культури навчальної діяльності загалом та інформаційної культури зокрема.

Отже, виокремлено низку основних переваг використання інтерактивної дошки, а саме:

- можливість створення авторських інтерактивних програм, занять, завдань;
- засвоєння мовленнєвих і немовленнєвих засобів комунікації, лінгвістичних і країнознавчих знань, відпрацювання вмінь і навичок їх реалізації;
- здатність відпрацювати всі етапи мовленнєвого вчинку (довербальні й вербальні);
- створення навчальних комунікативних ситуацій, умов подорожі у віртуальному мовленнєвому середовищі, вироблення здатності сприймати, розуміти й засвоювати живе розмовне мовлення його носіїв;
- здійснення інтерактивного впливу через усі канали сприйняття: зоровий, слуховий, кінестетичний, що сприяло глибокому і міцному запам'ятовуванню мовленнєвого матеріалу;
- удосконалення вмінь імітації засобів комунікації;
- розвиток у слухачів здатності до асоціативного мислення і творчої уяви, розвиток творчості;
- підвищення активності та самостійності іноземних слухачів;
- покращення емоційного клімату занять, підвищення рівня адаптації слухачів;
- підтримка зворотного зв'язку на занятті та інше.

Висновки. Використання інтерактивної дошки дає змогу моделювати умови комунікативної діяльності, реалізовувати їх у різноманітних вправах ситуативного характеру та рольових іграх, опосередковано вивчати граматику, допомагає слухачам створювати власні висловлювання і швидко редагувати відповіді, здійснювати контроль і самоконтроль знань. Впровадження інтерактивної дошки дає можливість задіювати майже всі органи чуття слухачів, поєднати на заняттях використання друкованого тексту, графічного зображення, рухомого відео, статичної фотографії, аудіозапису. Окрім того, її застосування надає вагомими методичними перевагами. З-поміж них такі: підвищення мотивації навчання, індивідуалізація та диференціація навчання; створення на занятті в межах ситуації природного середовища; спонукування слухачів до активності, творчості, самостійності. Тому впровадження інтерактивного комплексу SMART Board у пропедевтичне навчання іноземних слухачів української мови доцільно та ефективно.

Використана література:

1. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі і наукових дослідженнях / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – Київ: “Освіта України”, 2007. – 396 с.
2. Ильичева С. В. Когнитивные функции мультимедиа в компьютерных системах учебного назначения / С. В. Ильичева // Труды XVI Всеросс. науч.-метод. конф. “Телематика 2009” (22–25 июня 2009 г., Санкт-Петербург). Т. 2. Секция В.С.Д. – Санкт-Петербург: Изд. СПб ГУИТМО, 2009. – С. 343–344.
3. Имамудинова Ф. Р. Инновационные технологии преподавания иностранных языков в неязыковом вузе: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. – Уфа: УЮИ МВД России, 07.04.2011. – 231 с.
4. Коржачкина О. М. Симуляционные задания для интерактивной доски при работе с иноязычными литературными произведениями: принципы разработки и методика использования [Электронный ресурс] / О. М. Коржачкина // ГОУ Центр образования – Москва: “Восточное Дегунино” СОУО ДО, 2007. – № 1678. – Режим доступа: http://vio.uchim.info/Vio_73/cd_site/articles/art_1_2.htm.
5. Коржачкина О. М. Специфика применения интерактивной доски на уроках иностранного языка / О. М. Коржачкина // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6.
6. Крапивенко А. В. Технологии мультимедиа и восприятие ощущений: учеб. пособие. – Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2009. – 271 с.
7. Леднёв В. С. Содержание образования / В. С. Леднёв. – Москва: “Высш. шк.”, 1989. – 360 с.
8. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Москва: “Русский язык. Курс”, 2010. – 568 с.
9. Сергеев В. С. Инженерная психология и эргономика: учеб. пособие. – Москва: НИИ школьных технологий, 2008. – 176 с.
10. Чередніченко Г. А. Мультимедійні технології у процесі викладання дисципліни “іноземна мова” у вищих технічних навчальних закладах / Г. А. Чередніченко, Л. Ю. Шапран, Л. І. Куниця // Наукові записки. Серія: “Педагогіка”. – Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. – 2011. – № 4. – С. 134–138.
11. Шехтман А. В., Кузнецов С. П. Интерактивные доски: теория и практика / А. В. Шехтман, С. П. Кузнецов // Мир ПК. – 2007. – № 9. – С. 124–128.
12. Mayer R. E. Multimedia Learning / R. E. Mayer. – Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2001. – 210 p.
13. Schnotz W. An integrated model of text and picture comprehension / W. Shnotz // The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. – New York: Cambridge University Press, 2005. – P. 49–69.

References:

14. Hurevych R. S. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v navchalnomu protsesi i naukovykh doslidzhenniakh / R. S. Hurevych, M. Yu. Kademiiia. – Kyiv: “Osvita Ukrainy”, 2007. – 396 s.
15. Ylycheva S. V. Kohnytyv'n'ye funktsyy multymedya v kompiuternykh systemakh uchebnogo naznacheniya / S. V. Ylycheva // Trudy XVI Vseross. nauch.-metod. konf. “Telematyka 2009” (22–25 yunია 2009 h, Sankt-Peterburh). T. 2. Sektsiya V.S.D. – Saint Petersburg: Yzd. SPb HUYTMO, 2009. S. 343–344.
16. Ymamutdynova F. R. Ynnovatsyonny'e tekhnolohyy prepodavaniya ynostranny'kh yazy'kov v neiazy'kovom vuze: materyaly Vseross. nauch.-prakt. konf. – Ufa: UIuY MVD Rossyy, 07.04.2011. – 231 s.
17. Korzhachkina O. M. Symuliatyionnyye zadaniya dlia ynteraktyvnoi dosky pry rabote s ynoiazy'chny'my lyteraturny'my proyzedenyami: pryntsy'py razrabotky y metody'ka yspolzovaniya [Elektronnyi resurs] / O. M. Korzhachkina // HOU Tsent obrazovaniya – Moscow: “Vostochnoe Dehunyno” SOUO DO, 2007. – № 1678. – Rezhym dostupu: http://vio.uchim.info/Vio_73/cd_site/articles/art_1_2.htm.
18. Korchazhkyna O. M. Spetsyfyka pryimeneniya ynteraktyvnoi dosky na urokakh ynostrannoho yazy'ka / O. M. Korchazhkyna // Ynostranny'e yazy'ky v shkole. – 2012. – № 6.
19. Krapyvenko A. V. Tekhnolohyy multymedya y vospriyatie oshchushcheniy: ucheb. posobyie. – Moscow: BYNOM. Laboratorya znaniy, 2009. – 271 s.
20. Lednev V. S. Soderzhanye obrazovaniya / V. S. Lednev. – Moscow: “Vyssh. shk.”, 1989. – 360 s.
21. Passov E. Y., Kuzovleva N. E. Osnovy kommunykativnoi teoryy y tekhnolohyy ynoiazychnoho obrazovaniya: metodicheskoe posobyie dlia prepodavatelei russkoho yazyka kak ynostrannoho / E. Y. Passov, N. E. Kuzovleva. – Moscow: “Russkiy yazy'k. Kursy”, 2010. – 568 s.
22. Serheev V. S. Ynzhenernaia psykholohiya y erhonomyka: ucheb. posobyie. – Moscow: NYY shkolny'kh tekhnolohiy, 2008. – 176 s.
23. Cherednichenko H. A. Multy'mediini tekhnolohii u protsesi vy'kladanni dy'sty'sy'pliny “inozemna mova” u vy'shchy'kh tekhnichny'kh navchalny'kh zakladakh / H. A. Cherednichenko, L. Iu. Shapran, L. I. Kunytsia // Naukovi zapysky. Seriya: “Pedahohika”. – Ternopil'skyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. V. Hnatiuka. – 2011. – № 4. – S. 134–138.
24. Shekhtman A. V., Kuznetsov S. P. Ynteraktyvnye dosky: teoryia y praktyka / A. V. Shekhtman, S. P. Kuznetsov // Myr PK. – 2007. – № 9. – S. 124–128.
25. Mayer R. E. Multimedia Learning / R. E. Mayer. – Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2001. – 210 p.
26. Schnotz W. An integrated model of text and picture comprehension / W. Shnotz // The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. – New York: Cambridge University Press, 2005. – P. 49–69.

Павленко О. Н. Целесообразность внедрения интерактивного комплекса SMART Board в преподавательском обучении иностранных слушателей украинского языка в ВУЗе

В статье проанализированы возможности интерактивного программно-технологического учебного комплекса SMART Board; обоснована целесообразность его внедрения в преподавательском обучении иностранных слушателей украинскому языку в нейрофизиологическом, когнитивном, психолого-педагогическом и методическом аспектах; описаны методические планы реализации интерактивной доски в преподавательском обучении иностранных слушателей украинскому языку; охарактеризованы трудности, с которыми преподаватель может столкнуться, работая со SMART Board.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, интерактивная доска, преподавательское обучение иностранных слушателей.

Pavlenko O. N. Feasibility of SMART Board interactive complex implementation in propaedeutic training of foreigners of Ukrainian language

In this article the opportunities of SMART Board's interactive software and technology training complex were analyzed; the expediency of its introduction in the foreign students propaedeutic training of the Ukrainian language in neurophysiological, cognitive, psychological and pedagogical and methodical aspects was substantiated; the methodical points of the interactive whiteboard implementation the propaedeutic training of foreign listeners of the Ukrainian language were highlighted and also the difficulties faced by the teacher working with SMART Board were described.

Key words: information and communication technologies, SMART Board, propaedeutic training of foreign students.

УДК 378

Погорелова Т. Ю.

**МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ**

У статті наведена характеристика моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів як складника управління процесом професійної підготовки сучасного фахівця. Стаття аналізує сучасні визначення поняття «педагогічна модель» на основі узагальнення довідкових і наукових джерел; з'ясовує та узагальнює педагогічні умови, підходи та принципи побудови моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів; характеризує структурні блоки моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів. Перспективою подальшого дослідження є розроблення технології впровадження моделі формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів з урахуванням досвіду зарубіжних дослідників.

Ключові слова: педагогічна модель, професійна відповідальність, педагогічні умови, педагогічні принципи, професійна підготовка, майбутній менеджер, педагогічна технологія.

На сучасному етапі розвитку суспільства великого значення набуває підготовка кваліфікованих фахівців в умовах закладів вищої освіти (далі – ЗВО). Сучасне суспільство стійкого розвитку висуває нові вимоги до якості фахівців, потреби науково-технічного та соціального прогресу потребують нових форм і видів навчання для ліквідації відставання професійних компетентностей від сучасних потреб суспільства. Відтак, відповідно до Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Концепції національного виховання та Закону України «Про освіту», було визначено посилені вимоги до професійних і особистісних якостей випускників вищих навчальних закладів, зосереджуючи увагу на їх підготовці (розвитку професійного потенціалу, формуванні високої професійної відповідальності, загальнокультурного рівня тощо). У зв'язку з цим питання новітніх освітніх технологій, педагогічних моделей та інноваційних підходів постійно потребують узагальнення та систематизації [8].

Метою статті є характеристика моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів як складника управління процесом професійної підготовки сучасного фахівця. Завдання статті: визначити сутність поняття «педагогічна модель» на основі узагальнення довідкових і наукових джерел; з'ясувати та узагальнити педагогічні умови, підходи та принципи побудови моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів; охарактеризувати та обґрунтувати структурні блоки моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів.

У рамках дослідження для відображення особливостей управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів нами використано моделювання як метод пізнання суттєвих, провідних властивостей об'єкта через створення моделі. Поняття «модель» (у перекладі з латини – образ, зменшений варіант, спрощений опис складного явища чи процесу) трактується як зразок, що відтворює, імітує будову та функціонування будь-якого об'єкта дійсності й використовується для отримання нових знань про об'єкт [7, с. 35].

Моделювання визначається у філософії науки як опосередкований метод пізнання об'єктів чи явищ, пряме вивчення яких є складним чи неможливим [9, с. 24]. Способи представлення результатів моделювання можуть бути як матеріальними, так і інформаційними. Уявний, знаковий або матеріальний образ модельованого об'єкта або явища може бути відображенням у вигляді описів, теорій, схем, креслень, графіків тощо.

С. Гончаренко зазначає, що модель – це штучно створена система елементів, які з певною точністю відображають певні властивості, сторони, зв'язки об'єктів, що вивчаються [3, с. 37].

У психолого-педагогічних дослідженнях розроблення моделі системи, що досліджується, відіграє одну з провідних ролей. В. Штофф стверджує, що модель – це «...специфічна, якісно-своєрідна форма і одночасно засіб наукового пізнання».

М. Анісімов модель освітнього процесу в закладах вищої освіти аналізує в аспекті підходів у побудові навчальних планів і програм, критеріїв відбору конкретних об'єктів і засобів навчання [7, с. 68].

Німецькі вчені (С. Гласер, А. Хакер та інші) виділяють чотири етапи проектування педагогічних моделей: пошук моделі на евристичній основі з використанням інтуїції дослідника, перевірка моделі через поняття, перевірка моделі прагматично, застосування моделі [1, с. 114–115].

Як зазначає Т. Пушкар, досить популярним стало моделювання в процесі створення педагогічних технологій, зокрема технологій професійної підготовки майбутніх фахівців. Для того щоб створити педагогічну модель, досліднику потрібно з'ясувати мету дослідження, виокремити властивості об'єкта дослідження, встановити зв'язки між означеними властивостями об'єкта дослідження й ідеалізувати їх у вигляді схеми, графіка, формули, таблиці тощо [7, с. 146; 1].

Отже, моделювання визначається більшістю вченими, зокрема вченими-педагогами, як процес і метод пізнання, що дає змогу вивчати певні загальні закономірності, модель допомагає пояснити накопичені факти навіть тоді, коли ще не має розробленої теорії; як метод пізнавальної та управлінської діяльності, який робить можливим адекватний опис і цілісне відображення в модельних уявленнях сутності певного явища. Модель не має самостійного значення у процесі дослідження об'єкта, вона є лише засобом його пізнання. Моделювання процесу управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів розглядається як системний процес, що поєднує підходи, принципи, умови з факторами щодо їх втілення.

Завданнями моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів є цілеспрямоване забезпечення методологією процесу розвитку у студентів професійної відповідальності, а саме обґрунтування педагогічних умов, підходів і принципів формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів та окреслення основних шляхів і методів системного забезпечення їх реалізації в умовах ЗВО.

Розроблена нами модель управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів є комплексом психолого-педагогічних дій і впливів, які супроводжують процес формування морально-психологічних якостей, необхідних для досягнення поставленої освітньої мети. Вона спрямована на вироблення механізмів формування професійної відповідальності студента під час освітнього процесу, на його саморозвиток і саморефлексію.

Проведений теоретичний аналіз дав змогу побудувати структурні блоки моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів.

Цільовий блок містить мету дослідження та зовнішні фактори, що актуалізують мету дослідження, а саме: вимоги роботодавців і зміст нормативних документів, таких як Національна рамка кваліфікацій, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Концепція національного виховання та Закон України «Про освіту», у яких категорія відповідальності, зокрема професійної, посідає важливе місце серед соціально значущих якостей і компетентностей кваліфікованого фахівця.

У методологічному блоці окреслено основні підходи та принципи процесу управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів. На основі аналізу вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури та узагальнення різних теоретичних положень і педагогічних концепцій, що склали методологічну основу дослідження, визначено провідні методологічні підходи до реалізації його мети та завдань: аксіологічний, діалогічний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, синергетичний.

Актуальність використання аксіологічного підходу до розвитку професійної відповідальності майбутніх менеджерів зумовлена тим, що згідно із Стратегією сталого розвитку «Україна – 2020» від 12 січня 2015 р. однією з характеристик освіти для сталого розвитку є її гуманізація та звернення до духовно-моральних цінностей людства, і на цій основі має будуватися індивідуально творча, ціннісна, відповідальна діяльність майбутнього фахівця в процесі навчання у ВНЗ. Закон України про вищу освіту декларує, що вища освіта – це сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти. Це визначення актуалізує роль освіти у формуванні ціннісних орієнтацій особистості [8].

Діалогічний підхід до процесу формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів реалізується відмовою від авторитарного впливу на особистість студента та переходом до плавного й обережного розвитку особистості. Освітній процес пронизує ідея пошуку компромісу, який поєднує протилежності суспільства й особистості, педагогічний вплив поступається взаємодії, співробітництву, партнерству, орієнтаціям на свободу особистості, яка розвивається, і діалог із нею. У цьому аспекті вагоме місце посідає ефективна комунікація як вид зв'язку, спілкування та взаємодії викладача і студента.

Особистісно-орієнтований підхід у дослідженні полягає у визнанні права кожного з учасників освітнього процесу бути особистістю, що здатна до самовизначення, вільного вибору свого життєвого шляху, особистістю, що має право на реалізацію власних мотивів і цінностей, право на формування власного унікального ставлення до себе та інших, до навколишньої дійсності [2, с. 70].

Діяльнісний підхід спрямовує освітній процес на розвиток ключових компетентностей і наскрізних умінь майбутнього фахівця, застосування теоретичних знань на практиці, формування здібностей до самоосвіти й командної роботи, успішну інтеграцію в соціум і професійну самореалізацію.

Синергетичний підхід полягає у виявленні та пізнанні загальних закономірностей, що керують процесами самоорганізації у різних системах природи, зокрема в педагогічних системах. Він передбачає врахування здатності суб'єкта або об'єкта до природної самоорганізації. Самоорганізація у площині педаго-

гіки – це процес або сукупність процесів, що відбуваються в системі, і сприяють підтримці її оптимального функціонування, самовідновлення та самозміни [9, с. 236].

До основних принципів процесу управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів ми зараховуємо такі:

- принцип сталого розвитку суспільства — взаємозалежність і взаємозв'язок учасників освітнього процесу на місцевому та глобальному рівнях; визнання того, що потрібно нести користь людям на справедливій основі; розуміння того, що наші дії можуть призвести до непередбачених наслідків, і заохочення до обережного підходу до добробуту нашої планети;

- принцип мотивації діяльності – стимуляція до навчання та пошуку знання та досвіду, пошук нових форм, методів навчання;

- принцип співробітництва – взаємодія викладача та студента в суб'єкт-суб'єктних стосунках;

- принцип адаптивності – урахування дії факторів умов внутрішнього середовища (особистісний і людський фактор), що характеризується певними параметрами (суб'єктними характеристиками студентів: наявним досвідом), обмеженнями (ступенем розвитку ціннісно-мотиваційної сфери й здатності до самоуправління) й можливостями (професійним творчим потенціалом суб'єктів навчальної діяльності, засобами педагогічного управління);

- принцип саморефлексії – націленість на формування у студента здатності до самоаналізу та самокорекції своєї діяльності.

Розроблена модель має змістовий блок, який містить характеристику компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів: мотиваційного, ціннісного, діяльнісного та особистісного.

Мотиваційний компонент пов'язаний з усвідомленням важливості мотиваційно-ціннісних аспектів управлінської діяльності, які мають слугувати їй підґрунтям. Мотиваційний компонент дає уявлення про природу мотивів професійної діяльності фахівця.

Ціннісний компонент охоплює сферу формування професійної відповідальності особистості через систему етичних знань для сприйняття значення і змісту цінностей, взірців, принципів поведінки та спілкування. Цей компонент забезпечує засвоєння знань про цінності, про моральні норми, спрямовуючи майбутнього фахівця на відповідальну професійну діяльність.

Діяльнісний компонент виявляється у сформованості у студентів умінь до здійснення ефективної управлінської діяльності на засадах командної роботи та норм відповідальної поведінки у групі.

Особистісний компонент передбачає сформованість у студентів морально-особистісних якостей та якостей, необхідних для успішної професійної діяльності: організованості, емоційної стійкості, толерантності, прагнення до саморефлексії, самоконтролю, самокорекції і самовдосконалення.

Організаційно-технологічний блок моделі охоплює такі складники: організаційно-педагогічні умови, навчальні технології, методи, форми та засоби формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів.

Психолого-педагогічними та організаційними умовами формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів є такі: спрямування змісту навчальних дисциплін на формування у студентів системи морально-етичних цінностей, знань і вмінь їх використовувати в діяльності менеджера; організаційно-методична підготовка викладачів навчальних дисциплін до формування професійної відповідальності; організація специфічного навчального середовища (оптимальне співвідношення свободи і відповідальності, створення «інстанцій відповідальності» тощо); розвиток професійної відповідальності майбутніх менеджерів за допомогою використання навчально-професійних завдань та інтерактивних методів навчання, що стимулюють розвиток самостійності, критичного мислення, сприяють навичкам роботи у складі команди; організація рефлексивної діяльності студентів щодо процесу й результату індивідуальної та групової роботи [4; 6].

Навчальними технологіями, що забезпечують формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів, є технології розвиваючого, проблемного, проектного навчання, технологія освітнього моніторингу, що є впровадженням системи регулярного спостереження за ходом освітнього процесу та його результатами з метою забезпечення якості професійної підготовки.

Методами формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів є активні (евристичні, дослідницькі) методи.

Навчальними формами, що забезпечують формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів, є аудиторні та позааудиторні заняття, індивідуальні консультації педагогів, самостійна робота та практика студентів.

Засобами навчання для досягнення поставленої мети є навчальні посібники, фахова література, авторське навчально-методичне забезпечення, аудіо- та відеоматеріали, засоби мультимедіа тощо.

Діагностичний блок містить фактори, критерії, показники та рівні сформованості професійної відповідальності майбутніх менеджерів.

Аналіз педагогічної літератури щодо діагностики рівня сформованості професійної відповідальності майбутніх менеджерів дає змогу виділити такі фактори:

- мотиваційний фактор, що визначає рівень мотивації майбутнього менеджера до професійної діяльності, де критеріями є усвідомлення ролі професійної відповідальності менеджера у професійній діяльності

та наявність інтересу до змісту професійної діяльності менеджера, а показниками є почуття свободи і необхідності, відповідальне ставлення до виконання завдань, ентузіазм до пізнання нового, прагнення досягнути найкращого результату діяльності тощо;

– ціннісний фактор, що визначає рівень сформованості морально-етичних знань і цінностей, необхідних для ефективної професійної діяльності менеджера, зокрема для формування професійної відповідальності. Критеріями ціннісного фактора є цілісність знань про ціннісну основу професійної діяльності та усвідомлення ролі моральних цінностей у професійній діяльності менеджера. Показниками є готовність взяти на себе відповідальність виконувати соціокультурні функції професії менеджера, усвідомлення суспільної мети професійної діяльності менеджера, сприйняття професії менеджера як життєвої цінності;

– діяльнісний фактор характеризує готовність майбутніх менеджерів до здійснення ефективної управлінської діяльності на засадах командної роботи та норм відповідальної поведінки у групі. Критеріями діяльнісного фактора є здатність, бажання та навички роботи в команді та усвідомлення важливості відповідальної поведінки у групі. Показниками є дисциплінованість, почуття радості допомогти людям, ініціативність, самостійність, емпатія;

– особистісний фактор характеризує здатність особистості до самооцінки рівня власної професійної відповідальності. Критеріями особистісного фактора є здатність до об'єктивного аналізу результатів власної діяльності, зокрема професійної, та здатність до самокорекції, самопізнання та самовдосконалення. Показниками є організованість, самоконтроль, саморефлексія, самовдосконалення [5, с. 123–125].

Відповідно до розроблених факторів, критеріїв і показників можна виділити три рівні сформованості професійної відповідальності майбутніх менеджерів: високий, середній і низький.

Висновки. Отже, модель управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів являє собою певну систему, що відображає єдність теоретичного і емпіричного підходів до її побудови. Важливою ознакою моделі є наступність і перспективність методологічного, змістового, організаційно-технологічного та діагностичного блоків; поетапний характер формування досліджуваної якості. Побудована модель дала змогу виявити сутнісні характеристики процесу управління формуванням професійної відповідальності під час освітнього процесу. Результатом упровадження моделі формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів має стати позитивна динаміка розвитку професійної відповідальності майбутніх менеджерів.

На наш погляд, до першочергових проблем подальшого дослідження належить розроблення технології впровадження моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів.

Використана література:

1. Єжова О. В. Класифікація моделей в педагогічних дослідженнях / Ольга Володимирівна Єжова. // Наукові записки. – Вип. 5. – Серія: «Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти». Т. 5. – 2014. – № 2. – С. 202–206.
2. Молодченко В. В. Модернізація цінностей в українському суспільстві засобами освіти (філософський аналіз): монографія / В. В. Молодченко. – Київ: «Знання України», 2010. – 383 с.
3. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект): дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Пикельная Валерия Семеновна. – Кривой Рог, 1993. – 432 с.
4. Пономарьов О. С., Чеботарьов М. К. Відповідальність в системі професійної компетентності фахівця: навч.-метод. посібник / О. С. Пономарьов, М. К. Чеботарьов. – Харків: НТУ «ХПІ», 2012. – 220 с.
5. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки: монографія / М. В. Савчин. – Івано-Франківськ: «Місто НВ», 2008. – 280 с.
6. Сатановська Л. А. Формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів освіти в умовах вищого навчального закладу / Л. А. Сатановська // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: «Педагогіка». – 2015. – Вип. 1. – С. 65–70.
7. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: монографія / Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, В. І. Маслов та ін.; за ред. Г. В. Єльнікової. – Київ; Чернівці: «Книги – XXI», 2010. – 460 с.
8. Указ «Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» від 12 січня 2015 р.» [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>.
9. Шадриков В. Д. Философия образования и образовательные политики [Текст] / В. Д. Шадриков. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. – 181 с.

References:

10. Yezhova O. V. Klyasyfikatsiya modelej v pedagogichny'x doslidzhenniyax / Ol'ga Volody'my'rivna Yezhova. // Naukovi zapysky'. – Vy'p. 5. – Seriya: «Problemy' metody'ky' fizy'ko-matematy'chnoy i texnologichnoy osvity'». T. 5. – 2014. – № 2. – S. 202–206.
11. Molodchenko V. V. Modernizatsiya cinnostej v ukrayins'komu suspil'stvi zasobamy' osvity' (filosofsky'j analiz): monografiya / V. V. Molodchenko. – Kyiv: «Znannya Ukrayiny'», 2010. – 383 s.
12. Py'kel'naya V. S. Teory'ya y' metody'ka modely'rovany'ya upravlencheskoj deyatel'nosti' (shkolovedchesky'j aspekt): dy'ss. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01 / Py'kel'naya Valery'ya Semenovna. – Kry'voj Rog, 1993. – 432 s.
13. Ponomar'ov O. S., Chebotar'ov M. K. Vidpovidal'nist' v sy'stemi profesijnoyi kompetentnosti faxivcy'a: navch.-metod. posibny'k / O. S. Ponomar'ov, M. K. Chebotar'ov. – Kharkiv: NTU «XPI», 2012. – 220 s.
14. Savchy'n M. V. Psy'xologiya vidpovidal'noyi povedinky': monografiya / M. V. Savchy'n. – Ivano-Frankivs'k: «Misto NV», 2008. – 280 s.

15. Satanovs'ka L. A. Formuvannya profesijnoyi vidpovidal'nosti majbutnix menedzheriv osvity' v umovax vy'shhogo navchal'nogo zakladu / L. A. Satanovs'ka // Visnyk Ky'yiivs'kogo nacional'nogo universy'tetu imeni Tarasa Shevchenka. «Pedagogika». – 2015. – Vy'p. 1. – S. 65–70.
16. Teorety'chni i metody'chni zasady' modelyuvannya faxovoyi kompetentnosti kerivny'kiv zakladiv osvity': monografiya / G. V. Yel'ny'kova, O. I. Zajchenko, V. I. Maslov ta in.; za red. G. V. Yel'ny'kovoyi. – Kyiv; Chernivci: «Kny'gy' – XXI», 2010. – 460 s.
17. Ukaz «Pro Strategiyu stalogo rozvy'tku «Ukrayina – 2020» vid 12 sichnya 2015 r. [Elektronny'j resurs]. – 2015. – Rezhym dostupu: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>.
18. Shadry'kov V. D. Fy'losofy'ya obrazovany'ya y' obrazovatel'ny'e poly'ty'ky' [Tekst] / V.D. Shadry'kov. – Moscow: Y'ssledovatel'sky'j centr problem kachestva podgotovky' specy'aly'stov, 1993. – 181 s.

Погорелова Т. Ю. Модель управления процессом формирования профессиональной ответственности будущих менеджеров

В статье приведена характеристика модели управления процессом формирования профессиональной ответственности будущих менеджеров как составляющей управления процессом профессиональной подготовки современного специалиста. Статья анализирует современные определения понятия «педагогическая модель» на основе обобщения справочных и научных источников; выясняет и обобщает педагогические условия, подходы и принципы построения модели управления процессом формирования профессиональной ответственности будущих менеджеров; характеризует структурные блоки модели управления процессом формирования профессиональной ответственности будущих менеджеров. Перспективой дальнейшего исследования является разработка технологии внедрения модели формирования профессиональной ответственности будущих менеджеров с учетом опыта зарубежных исследователей.

Ключевые слова: педагогическая модель, профессиональная ответственность, педагогические условия, педагогические принципы, профессиональная подготовка, будущий менеджер, педагогическая технология.

Pohorielova T. Y. The model of management of future managers' professional responsibility formation process

The article describes the model of management of future managers' professional responsibility formation process as an essential part of modern specialists' professional training process. The article analyzes modern definitions of «pedagogical model» on the basis of generalization of reference and scientific sources; reviews and generalizes pedagogical conditions, approaches and principles of future managers' professional responsibility formation process; characterizes structural blocks of the model of management of future managers' professional responsibility formation process. The prospect of further research is to develop a technology for implementing the model of management of future managers' professional responsibility formation process, taking into account the experience of foreign scholars.

Key words: pedagogical model, professional responsibility, pedagogical conditions, pedagogical principles, professional training, future manager, pedagogical technology.

УДК [373.5.015.31:17.022.1]:373.5.015.311

Поліщук О. П.

**МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
У ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ**

У статті розглянуто проблему морального виховання учнів у позакласній виховній роботі сучасних закладів початкової освіти. Проаналізовано ступінь дослідження цієї проблематики сучасними педагогами-теоретиками та практиками. Визначено зміст, завдання, форми та методи організації морального виховання учнів у позакласній роботі. Виділено й описано характерні вимоги до класного керівника – головного організатора позакласної роботи з морального виховання учнів. Сформульовано основні принципи морального виховання учнів у позакласній роботі, визначено моральні цінності та норми поведінки в сучасному суспільстві. Встановлено, що головне завдання сучасної практики морального виховання учнів у позакласній роботі – створення сприятливого виховного простору.

Ключові слова: виховання, заклади початкової освіти, молодші школярі, моральне виховання, моральний розвиток, моральні цінності, особистість, позакласна робота.

Проблема морального виховання набуває дедалі більшої гостроти як глобальна. Психолого-педагогічна наука та педагогічна практика доводять, що моральний розвиток дитини найефективніше відбувається за умови педагогічного впливу, а саме – у процесі її виховання. Виховання розглядається як процес цілеспрямованого, заздалегідь підготовленого та організованого систематичного впливу на становлення особистості, обумовлений законами суспільного розвитку, діями багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів. Його мета полягає в підготовці особистості до виконання певних функцій, до активізації її ролі в суспільному житті. Виховання виступає як свідомо діяльність і цим воно відрізняється від тимчасових впливів [3].

Провідним і визначальним напрямом виховання є моральне виховання особистості. Розуміння його сутності залежить передусім від визначення поняття моралі. Спираючись на аналіз робіт І. Бека, Л. Божович, А. Вардомацького, Л. Волченко, Т. Гуменнікової, О. Гусейнова, І. Зарецької, О. Ковальова, Ю. Ковальчука,

К. Платонова та інших учених, ми можемо зазначити, що мораль визначається як одна з форм суспільної свідомості, система поглядів та уявлень, норм і оцінок, яка виконує соціальну форму регулювання поведінки людей в усіх сферах життя. У зв'язку з цим моральне виховання пов'язується передусім із цілеспрямованим, систематичним формуванням моральної свідомості. У більш повному розумінні моральне виховання розглядається як одна з важливих сторін багатогранного процесу становлення особистості, мета якого – засвоєння індивідом моральних цінностей відповідно до принципів, норм і проявів моралі, коли переконання та уявлення про належне втілюються в реальних вчинках, тобто коли моральні цінності усвідомлюються, засвоюються, закріплюються й проявляються в практичній діяльності як сталі способи поведінки [1].

Основні напрями наукового розроблення різних аспектів морального виховання молодших школярів відображені в працях В. Духновича, Н. Крупської, А. Макаренка, І. Огієнка, С. Русової, І. Стешенка, В. Сухомлинського, С. Шацького та інших науковців. Теоретичні основи виховання у школярів моральних якостей, з'ясування їхньої суті й умов формування знайшли висвітлення в працях І. Беха, Л. Божович, О. Киричука, Г. Костюка, О. Скрипченка та інших. Вагомий внесок у вирішення проблеми морального виховання особистості зробили Б. Кобзар, В. Котирло, М. Красовицький, Ю. Приходько, Ю. Руденко та інші дослідники. Шляхи, засоби і методи формування моральних взаємовідносин у процесі спільної діяльності учнів висвітлюються в роботах В. Білоусової, К. Гавриловця, В. Киричок, Н. Рєпи та інших учених.

Моральному вихованню учнів у позакласній діяльності значну увагу приділяли О. Богданова, Л. Канішевська, В. Коротєєва, Л. Нестеренко, Я. Романова, Л. Руднєва, Н. Трофимова, М. Юр'єва та інші. Ними досліджено та експериментально перевірено ряд об'єктивних і суб'єктивних стимулів розвитку почуттів і моральних уявлень учнів початкових класів у процесі позакласної роботи.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та виявити педагогічні умови вдосконалення морального виховання школярів у процесі позакласної виховної роботи.

Моральне виховання – це один із найважливіших видів виховання, що полягає в цілеспрямованому формуванні моральної свідомості, розвитку морального почуття й формуванні звичок і навичок моральної поведінки людини. Провідна роль у моральному розвитку людини відводиться процесу морального виховання. Найважливішими складниками морального розвитку є моральні знання, емоційне ставлення до норм моралі, моральна діяльність.

Про ефективність процесу морального виховання свідчить моральний розвиток або вихованість дитини. У літературі зазначається, що саме вихованість є найважливішою характеристикою особистості, яка неподільно пов'язана з усіма її аспектами, відображає ступінь її всебічності та гармонійності. Основою вихованості слугує моральність, яка і є найсуттєвішим її показником. Наприклад, зазначається, що моральна вихованість – стрижневе утворення особистості учня, яке, будучи доведене до необхідного рівня, стає фундаментом для розвитку всіх інших її сторін [4]. Людина не може жити й працювати повноцінно, не дотримуючись відповідних норм і правил моралі, встановлених суспільством.

Сучасні вчені І. Бех та С. Максименко головними критеріями моральної вихованості називають моральну свідомість, моральні ідеали, міжособистісні стосунки в дитячому колективі, рівень дитячої самосвідомості, трудової активності, вимогливості до себе, дисциплінованості, ставлення до вчителя [5]. Рівнем моральної вихованості І. Бех пропонує визначати риси та якості, що розкривають моральну сутність особистості. Він зазначив, що формувати моральну вихованість потрібно на основі усвідомленої необхідності сприйняття моральної вимоги, тобто спочатку відбувається емоційне сприйняття поставленої вимоги, потім виникає позитивне ставлення до неї та готовність втілити її в життя. Моральна вимога перетворюється в переконання, звичку, поведінку, до чого веде довготривала робота з виховання волі, а надалі – безвольовою за психологічною структурою, постійної поведінки. Вчений наголошує на важливості формування здібностей і бажань усвідомлювати себе як особистість, розвивати в учня повагу до іншої людини та її цінностей, створювати у вихованця досвід приймати моральні рішення [2].

Як вважає М. Шилова, вихованість – це інтегративна властивість особистості, яка характеризується сукупністю досить сформованих особистісних якостей і в узагальненій формі відображає систему соціальних відносин людини. Способами визначення рівня вихованості школяра називає повсякденні спостереження за діяльністю та поведінкою учнів у процесі навчальних занять і в позаурочний час; індивідуальні та групові діагностичні бесіди з учнями, вчителями, батьками; вивчення результатів діяльності школярів; вивчення учнів у домашній обстановці; природний експеримент; методи рейтингу та компоненти оцінок. Учений виокремлює п'ять основних показників моральної вихованості учнів: ставлення до суспільства, патріотизм; ставлення до розумової праці; ставлення до фізичної праці; ставлення до людей (виявлення моральних якостей особистості); самодисципліна [8].

Видатний педагог В. Сухомлинський, розробивши виховну систему всебічного розвитку особистості, обґрунтовано вважав, що її системна й утворююча ознака – це моральне виховання. Моральне виховання ефективно здійснюється лише як цілісний процес педагогічної, відповідної нормам загальнолюдської моралі організації життєдіяльності молодших школярів, їхніх стосунків, спілкування з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей. Результатом всеоб'ємного морального виховання молодших школярів є формування цілісної особистості, єдності в її свідомості моральних відчуттів, совісті, моральної волі, навичок, звичок, суспільно цінної поведінки [7].

Зміст закладів початкової освіти становить основу різнобічного розвитку учнів, формування у них мислення, пізнавальних інтересів, оволодіння навичками та здобування знань. У цей період у молодших школярів інтенсивно формуються інтелектуальні, соціальні та моральні якості. Саме в школі учні отримують основи знань із навчальних дисциплін, правил поведінки, розуміння моральних цінностей, що будуть служити підґрунтям їхньої успішної діяльності та поведінки впродовж усього життя [6].

Завдання закладів початкової освіти полягає в тому, щоб не тільки збагатити пам'ять учнів знаннями, але й сформувати глибокі та стійкі пізнавальні інтереси. Свої завдання школа може вирішувати успішніше, коли більше в початково-виховній роботі будуть враховуватися індивідуальні особливості, нахили та пізнавальні інтереси дітей до того чи іншого виду діяльності. Їх напрям, зміст значною мірою залежать не тільки від успішного навчання в школі, але й від гармонійного розвитку особливості. Шкільна програма, хоч би як вона відповідала потребам часу, не може дати повного обсягу знань, не встигає за новими науковими відкриттями. Заповнити цю прогалину покликана система, різноманітна за змістом і формою, – позакласна робота. Вона є також необхідною ланкою і в єдиній системі виховання школярів. У позакласний час продовжується цілеспрямована робота з морального і розумового виховання школярів. Вони разом із педагогами на основі партнерства беруть участь у суспільно значимій діяльності. Молодші школярі залучаються до роботи в різних творчих об'єднаннях (гуртках, студіях) відповідно до інтересів, добровільного вибору, що сприяє самореалізації особистості, розвитку її індивідуальних нахилів і здібностей. Учителю початкових класів має побудувати позакласну роботу цікаво, дібрати такий зміст і методи роботи, щоб задовольнити потреби кожної дитини в активності, самодіяльності, у спілкуванні з однолітками, що базується на ідеях моралі та гуманізму.

Діти розширюють і поглиблюють свої уявлення про розвиток природи, суспільства, науки і техніки, довідуються більше про своє рідне місто чи село, про свою Батьківщину, про весь величезний світ. Позакласні заняття допомагають створити в школі атмосферу багатого духовного життя, сприяють розвитку пізнавальних інтересів, потреб і практичних умінь. Позакласні виховні заняття мають велике значення для розвитку допитливості, спостережливості і творчій самостійності учнів. Заняття в гуртках і клубах, екскурсії, конкурси і вікторини, завдання з позакласного читання, практичні роботи пробуджують у школярів допитливий інтерес до знань, до життя і праці.

У процесі позакласної роботи продовжується моральне виховання учнів, що здійснюється в умовах сприятливого оточення, у середовищі однолітків; створюються можливості для виховання в дітей моральних принципів, для виховання патріотизму, чесності, для засвоєння правил і культурної поведінки.

Висновки. Отже, на основі викладеного матеріалу ми можемо стверджувати, що моральне виховання молодших школярів інтегрується в освітній процес, під час якого учень озброюється знаннями моральних норм і правил, вивчає моральні цінності та почуття, що є передумовою формування мотивів моральної поведінки. Чим вищий рівень моральної культури середовища формування особистості, тим більше підвищується ступінь ймовірності залучення дитини молодшого шкільного віку до ідей гуманізму та росту її моральної культури.

Вагома роль у моральному вихованні молодших школярів належить позакласній роботі. Значення позакласної роботи у всебічному розвитку особистості посилюється тим, що вони сприяють вихованню не лише духовності та моральності, задоволенню різнобічних інтересів, але й стимулюють розвиток творчої обдарованості й індивідуальності, залучають дитину до загальнолюдської гуманітарної культури.

Подальшими перспективними напрямками дослідження може бути пошук і обґрунтування педагогічних чинників і умов, що впливають на успішну організацію морального виховання особистості у процесі позакласної виховної роботи.

Використана література:

1. Аболіна Г. Г. Етика: навч. посіб. / Г. Г. Аболіна, В. В. Єфименко, О. М. Лінчук. – Київ: “Либідь”, 1992. – 382 с.
2. Бех І. Д. Моральність особистості: стратегія становлення / І. Д. Бех. – Київ: УЗМН, 1991. 167 с.
3. Вержиковська О. М. Формування моральних якостей у молодших школярів з обмеженими розумовими можливостями у позакласній виховній роботі: монографія / О. М. Вержиковська. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка, 2008. – 268 с.
4. Концепція національного виховання // Початкова школа. – 1995. – № 2. – С. 48–53.
5. Критерії моральної вихованості молодших школярів: книга для вчителів / За ред. І. Д. Бека, С. Д. Максименка. – Київ: “Радянська школа”, 1989. – 96 с.
6. Лавроненко О. М. Виховання в учнів початкових класів гуманістичних цінностей у позаурочній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 – “Теорія та методика виховання” / Олена Миколаївна Лавроненко; М-во освіти і науки України, Ін-т проблем виховання АПН України. – Київ, 2008. – 22 с.
7. Сухомлинский В. А. Нравственный идеал молодого поколения / В. А. Сухомлинский. – Москва: АПН РСФСР, 1963. – 152 с.
8. Шилова М. И. Теория и технология отслеживания результатов воспитания школьников / М. И. Шилова // Классный руководитель. – 2000. – № 6. – С. 19–40.

References:

1. Abolina G. G. Etyka: navch. posib. / G. G. Abolina, V. V. Jefymenko, O. M. Linchuk. – Kyi'v: "Lybid'", 1992. – 382 s.
2. Beh I. D. Moral'nist' osobystosti: strategija stanovlennja / I. D. Beh. – Kyi'v: UZMN, 1991. – 167 s.
3. Verzhyhov's'ka O. M. Formuvannja moral'nyh jakostej u molodshyh shkoljariv z obmezhenymy rozumovymy mozhlyvostjamy u pozaklasnij vyhovnij roboti: monografija / O. M. Verzhyhov's'ka. – Kam'janec'-Podil's'kyj: Kam'janec'-Podil's'kyj nac. un-t im. I. Ogijenka, 2008. – 268 s.
4. Konceptija nacional'nogo vyhovannja // Pochatkova shkola. – 1995. – № 2. – S. 48–53.
5. Kryterii' moral'noi' vyhovannosti molodshyh shkoljariv: knyga dlja vchyteliv / Za red. I. D. Beha, S. D. Maksymenka. – Kyi'v: "Radjans'ka shkola", 1989. – 96 s.
6. Lavronenko O. M. Vyhovannja v uchniv pochatkovyh klasiv humanistychnyh cinnostej u pozaurochnij dijal'nosti: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.07 – "Teorija ta metodyka vyhovannja" / Olena Mykolai'vna Lavronenko; M-vo osvity i nauky Ukrai'ny, In-t problem vyhovannja APN Ukrai'ny. – Kyi'v, 2008. – 22 s.
7. Suhomlinskij V. A. Nравственный идеал молодого поколения / V. A. Suhomlinskij. – Moscow: APN RSFSR, 1963. – 152 s.
8. Shilova M. I. Teorija i tehnologija otslezhivanija rezul'tatov vospitaniya shkol'nikov / M. I. Shilova // Klassnyj rukovoditel'. – 2000. – № 6. – S. 19–40.

Полищук О. П. Нравственное воспитание младших школьников в процессе внеклассной воспитательной работы

В статье рассмотрена проблема нравственного воспитания учащихся во внеклассной воспитательной работе современных заведений начального образования. Проанализирована степень исследования данной проблематики современными педагогами-теоретиками и практиками. Определены содержание, задачи, формы и методы организации нравственного воспитания учащихся во внеклассной работе. Выделены и описаны характерные требования к классному руководителю – главному организатору внеклассной работы по нравственному воспитанию учащихся. Сформулированы основные принципы нравственного воспитания учащихся во внеклассной работе, определены нравственные ценности и нормы поведения в современном обществе. Установлено, что главная задача современной практики нравственного воспитания учащихся во внеклассной работе – создание благоприятного воспитательного пространства.

Ключевые слова: воспитание, учреждения начального образования, младшие школьники, нравственное воспитание, нравственное развитие, моральные ценности, личность, внеклассная работа.

Polishchuk O. P. Moral education of junior pupils in the process of extracurricular educational work

The article deals with the problem of moral education of students in extracurricular educational work of modern institutions of elementary education. The degree of research of this problem by modern pedagogues-theorists and practitioners has been analyzed. The content, tasks, forms and methods of organization of moral education of pupils in extracurricular work are determined. The characteristic requirements for a class leader – the main organizer of extracurricular work on moral education of students – are distinguished and described. The basic principles of moral education of pupils in extracurricular work are formulated, moral values and norms of behavior in modern society are determined. It is established that the main task of modern practice of moral education of students in extracurricular work is creation of a favorable educational space.

Key words: education, institutions of primary education, younger schoolchildren, moral education, moral development, moral values, personality, out-of-class work.

УДК 378.016:[331.548:004]

Пономарьова Н. О.

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ НА ІТ-СПЕЦІАЛЬНОСТІ

Статтю присвячено встановленню критеріїв і показників готовності майбутніх учителів інформатики до професійної орієнтації школярів на ІТ-спеціальності. Відповідно до структурних компонентів готовності майбутніх учителів інформатики до зазначеної діяльності встановлено мотиваційний, когнітивний, практично-діяльнісний і рефлексивний її критерії. Описано показники, в яких розкривається кожний із критеріїв. Визначено та схарактеризовано рівні сформованості готовності майбутнього вчителя інформатики до професійної орієнтації школярів на ІТ-спеціальності та діагностичний апарат для їх з'ясування. Наведено результати з'ясування коефіцієнта вагомості кожного критерію у структурі готовності майбутнього вчителя інформатики до професійної орієнтації роботи в закладах загальної середньої освіти, а також коефіцієнтів вагомості окремих показників кожного критерію означеної готовності (із застосуванням методу експертних оцінок).

Ключові слова: професійна орієнтація, ІТ-спеціальності, підготовка учителя інформатики, готовність до професійної орієнтації, критерії та показники готовності.

Забезпечення підготовки майбутніх учителів до сприяння професійному самовизначенню та подальшій професійній самореалізації учнів – нагальне завдання професійної педагогічної освіти [1].

Проблемі визначення готовності до професійної педагогічної діяльності майбутніх учителів, встановлення її критеріїв і показників присвячені роботи В. А. Адольфа, Л. І. Білоусової, І. М. Дичківської, Н. В. Житеньової, С. Д. Криштоф, О. М. Осокіна, В. Л. Синєбрюхової, І. Ю. Степанової, Т. В. Тихонової, О. Ю. Усатої, Н. О. Яциніної та інших учених.

Готовність майбутніх учителів до професійної роботи зі школярами є предметом наукових розвідок О. О. Негриводи, Д. Ж. Завітренко, М. Є. Чумака, І. М. Чорної, Г. О. Шліхти, О. М. Пшеничнова, Б. М. Утегенової, Л. В. Курочкиної, Л. В. Тименко та інших дослідників. Проте науковці мають різні погляди на визначення рівнів сформованості такої готовності, немає єдиних підходів до переліку її критеріїв і показників. У психолого-педагогічних дослідженнях не знайшло відображення питання встановлення критеріїв і показників для визначення рівня сформованості готовності майбутнього вчителя інформатики до професійної орієнтації школярів на ІТ-спеціальності.

Метою статті є встановлення критеріїв і показників визначення рівня готовності майбутнього вчителя інформатики до професійної орієнтації школярів на ІТ-спеціальності.

Готовність майбутнього вчителя інформатики до проведення професійної роботи на ІТ-спеціальності зі школярами виявляється у сукупності загальних і спеціальних знань, умінь і навичок, стійкому бажанні здійснювати цю діяльність і здатності оцінювати й підвищувати рівень власної підготовки до неї. У готовності майбутнього вчителя інформатики до проведення професійної роботи на ІТ-спеціальності зі школярами, що виявляється в сукупності загальних і спеціальних знань, умінь і навичок, стійкому бажанні здійснювати цю діяльність і здатності оцінювати й підвищувати рівень власної підготовки неї можна виокремити мотиваційний, когнітивний, практично-діяльнісний і рефлексивний компоненти [2].

Відповідно до вказаного переліку компонентів пропонуємо чотири критерії (мотиваційний, когнітивний, практично-діяльнісний і рефлексивний), які є ознаками сформованості готовності майбутнього вчителя інформатики до професійної орієнтації школярів на ІТ-спеціальності.

Визначимо та схарактеризуємо показники – характеристики критеріїв, які розкривають їхній зміст.

Як мотиваційний критерій визначено сформованість складників мотиваційної сфери студентів згідно з цілями їх підготовки до професійної роботи в закладах загальної середньої освіти на ІТ-спеціальності, його ціннісні орієнтації щодо здійснення такої діяльності.

Показниками, у яких розкривається зазначений критерій, є такі:

- усвідомлення значущості професійної роботи зі школярами на ІТ-спеціальності;
- розуміння власної відповідальності за здійснення професійної роботи зі школярами на ІТ-спеціальності;
- прагнення до здійснення професійної роботи зі школярами на ІТ-спеціальності;
- зацікавленість у якості професійної роботи зі школярами на ІТ-спеціальності як складнику власного професійного успіху.

Визначення рівня сформованості показників мотиваційного критерію може здійснюватися з використанням таких методик, як “Мотивація професійної діяльності” (К. Замфір є модифікації А. Реана), “Самооцінка ставлення педагога до професійної роботи” (І. В. Марченко, І. Б. Заєць у модифікації), на основі застосування таких методів: анкетування, опитування, інтерв'ю, спостереження.

Когнітивний критерій дає змогу встановити рівень знань студентів, необхідних для проведення профорієнтаційної роботи на ІТ-спеціальності зі школярами.

Показниками когнітивного критерію готовності майбутніх учителів інформатики до профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти є володіння студентами такими знаннями:

- психологічних засад професійного самовизначення школярів;
- загальнопедагогічних засад профорієнтаційної роботи зі школярами;
- професіографічних засад профорієнтаційної роботи на ІТ-спеціальності;
- змісту профорієнтаційної роботи на всіх етапах її здійснення;
- форм, методів і засобів профорієнтаційної роботи на ІТ-спеціальності.

Для визначення рівня сформованості показників когнітивного критерію готовності майбутніх учителів до профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти можна використати такі методи: тестування, проведення контрольних робіт, аналіз продуктів навчальної діяльності, спостереження.

Як практично-діяльнісний критерій визначено сформованість умінь студентів щодо здійснення профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти на ІТ-спеціальності.

Показниками, у яких розкривається зазначений критерій, є такі:

- гностичні вміння (дослідницько-діагностичні вміння);
- аналітико-дослідницькі вміння (прогностичні вміння, аналітичні вміння);
- проєктивно-методичні вміння (медіа-вміння, проєктивні вміння);
- конструктивно-методичні вміння (організаційно-практичні вміння, вміння виокремлювати та впроваджувати новітні засоби профорієнтаційної роботи, координаційні вміння).

Визначення рівня сформованості показників практично-діялісного критерію здійснюється з використанням таких методів: проведення контрольних робіт, аналіз продуктів навчальної діяльності (навчально-методичного забезпечення, матеріалів практик), спостереження.

Як рефлексивний критерій рівня готовності майбутнього вчителя інформатики до профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти визначено сформованість умінь студента до самооцінювання успішності цього напрямку своєї професійної діяльності та до усвідомлення ступеня своєї підготовленості до неї й шляхів її підвищення.

Визначено такі показники, в яких розкривається зазначений критерій:

- вміння здійснювати систематичний аналіз стану проблеми здійснення профорієнтаційної роботи зі школярами на ІТ-спеціальності;
- вміння оцінювати та аналізувати власну профорієнтаційну роботу зі школярами на ІТ-спеціальності;
- спрямованість на пошук форм, методів і засобів здійснення профорієнтаційної роботи на ІТ-спеціальності.

Визначення рівня сформованості показників рефлексивного критерію здійснюється з використанням таких методик, як “Самооцінка здатності до самоосвіти та саморозвитку особистості” (О. П. Сергєєнкової), “Діагностика рівня розвитку рефлексивності” (А. В. Карпова) на основі застосування методів анкетування, опитування, інтерв’ю, спостереження.

Для кожного з показників зазначених критеріїв встановлено чотири рівні його сформованості: високий, достатній, середній і початковий.

У процесі проведеного дослідження для з’ясування коефіцієнта вагомості кожного критерію у структурі готовності майбутнього вчителя інформатики до профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти, а також коефіцієнтів вагомості окремих показників кожного критерію означеної готовності було застосовано метод експертних оцінок [3].

Для експертного оцінювання було залучено 15 викладачів-експертів – членів незалежної експертної комісії, які в індивідуальному порядку визначили ранг кожного із запропонованих критеріїв (мотиваційного, когнітивного, практично-діялісного, рефлексивного). На основі даних проведеного опитування експертів було складено зведену таблицю рангів критеріїв майбутнього вчителя інформатики до профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти та відповідну матрицю рангів. З використанням коефіцієнта конкордації Кенделла (W) було встановлено наявність середнього ступеня узгодженості думок усіх залучених експертів щодо вагомості критеріїв готовності майбутніх учителів інформатики до профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти ($W = 0,5022$). Для оцінювання значимості отриманого коефіцієнта конкордації було обчислено критерій узгодженості Пірсона ($\chi^2 = 22,6$) та зроблено висновок, що одержані результати експертного оцінювання мають сенс і можуть використовуватися у проведенні подальших досліджень.

На основі отриманої таблиці рангів було обчислено вагомість кожного з чотирьох критеріїв готовності майбутнього вчителя інформатики до профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти: мотиваційний критерій – 0,38; когнітивний критерій – 0,27; практично-діялісний критерій – 0,19; рефлексивно-оцінювальний критерій – 0,16 (див. рис. 1).

Аналогічно було визначено коефіцієнти конкордації й вагомість кожного з показників сформованості компонентів підготовки майбутнього вчителя інформатики до профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти.



Рис. 1. Вагомість критеріїв готовності майбутніх учителів інформатики до профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти

Інтегроване значення сформованості готовності майбутнього вчителя інформатики до профорієнтаційної роботи зі школярами на ІТ-спеціальності (Φ_j) за відповідним j -м критерієм може обчислюватися за формулою

$$\Phi_j = \sum_{i=1}^n K_i,$$

де n – кількість показників критерію готовності майбутнього вчителя інформатики до профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти, i – номер показника, K_i – відносна оцінка показника.

Інтегрований показник зазначеної готовності (D) може обчислюватися за формулою

$$D = \sum_{j=1}^k V_j \cdot \Phi_j,$$

де j – номер критерію, V_j – вагомість j -ого критерію, Φ_j – інтегроване значення j -ого критерію, k – кількість критеріїв готовності майбутнього вчителя інформатики до профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти.

Інтегроване значення готовності майбутнього вчителя інформатики до профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти пропонуємо оцінювати за такою шкалою: 2,51–3,0 – високий рівень; 1,51–2,50 – достатній рівень, 0,76–1,50 – середній рівень; 0,0–0,75 – початковий рівень.

Отже, розроблений критеріально-діагностичний апарат дає змогу на практиці здійснити визначення рівня готовності майбутніх учителів інформатики до професійної орієнтації школярів на ІТ-спеціальності. Матеріали дослідження пройшли апробацію у навчально-виховному процесі на кафедрі інформатики фізико-математичного факультету Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди впродовж 2006–2017 років, аналіз результатів якої дав підстави для позитивних висновків щодо можливостей їх подальшого використання для покращення якості підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Використана література:

1. Концепція розвитку педагогічної освіти [Електронний ресурс] / Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
2. Пономарьова Н. О. Підготовка майбутніх учителів інформатики до профорієнтаційної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах: монографія / Н. О. Пономарьова. – Харків, ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2018. – 325 с.
3. Пономарьова Н. О. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів інформатики до профорієнтаційної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / ХНПУ імені Г. С. Сковороди. – Харків, 2018. – 537 с.

References:

1. Concept of development of pedagogical education [Online]. Available: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
2. Ponomarova N. O. Preparation of future teachers of informatics to career guidance in school: monograph. – Kharkiv: G. S. Skovoroda KhNPU, 2018. – 325 p.
3. Ponomarova N. O. Theoretical and Methodical Bases of Training of Future Teachers of Informatics to Career Guidance in Secondary Schools: Doctoral dissertation / H. S. Skovoroda. – Kharkiv National Pedagogical University; Kharkiv, 2018. – 537 p.

Пономарёва Н. А. Критерии и показатели определения уровня готовности будущего учителя информатики к профессиональной ориентации школьников на ИТ-специальности

Статья посвящена обоснованию критериев и показателей готовности будущих учителей информатики к профессиональной ориентации школьников на ИТ-специальности. Исходя из структурных компонентов готовности будущих учителей информатики к указанной деятельности, установлено мотивационный, когнитивный, практически-деятельностный и рефлексивный её критерии. Описаны показатели, в которых раскрывается каждый из критериев. Определены и охарактеризованы уровни сформированности готовности будущего учителя информатики к профессиональной ориентации школьников на ИТ-специальности и диагностический аппарат для их выяснения. Приведены результаты определения коэффициента весомости каждого критерия в структуре готовности будущего учителя информатики к профориентационной работы в учреждениях общего среднего образования, а также коэффициентов

весомости отдельных показателей каждого критерия рассматриваемой готовности (с применением метода экспертных оценок).

Ключевые слова: подготовка учителя информатики, профессиональная ориентация, IT-специальности, профориентационная работа, содержание учебной дисциплины.

Ponomarova N. O. Criteria and indicators of determining the level of readiness of the future teacher of informatics to career guidance of students on IT specialty

The article is devoted to the establishment of criteria and indicators of readiness of future teachers of informatics to career guidance of pupils on IT specialty. In accordance with the structural components of the readiness of the future teachers of informatics for this activity, is defined a motivational, cognitive, practical-activity and reflexive criteria. The indicators, which reveal each of the criteria, are described. The levels of formation of the readiness of the future teacher of informatics to career guidance of pupils on IT specialty and the diagnostic apparatus for their identification are determined and described. The results of determining the coefficient of importance of each criterion in the structure of the readiness of the future teacher of informatics to career guidance of pupils in general secondary education, as well as the factors of importance of individual indicators of each criterion of preparedness (using the method of expert evaluations) are given.

Key words: career guidance, IT specialty, preparation of a teacher of informatics, readiness for career guidance, criteria and indicators and indicators of readiness.

УДК 81'243:371.311

Рижкова І. Ю.

**ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК МОТИВАЦІЯ
ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (КООПЕРАТИВНЕ НАВЧАННЯ)**

Педагогічна практика вимагає створення відносно простого і водночас максимально універсального, професійного розвитку студентів на заняттях з іноземної мови. У статті розглянуто особливості застосування інтерактивних технологій навчання як мотивації до вивчення іноземної мови. Обґрунтована необхідність використання на заняттях з іноземної мови інтерактивних технологій. Використання інтерактивних методів навчання посилює увагу студентів, а також дає змогу значно збільшити час мовної практики на заняттях для кожного студента. Окреслено необхідність застосування кооперативного навчання під час вивчення іноземної мови у ВНЗ [2, електронний ресурс]. Наведено приклади застосування кооперативного навчання під час вивчення окремих тем з іноземної мови. У процесі кооперативного навчання викладач стає організатором самостійної, навчально-пізнавальної, комунікативної, творчої діяльності студентів.

Ключові слова: інтерактивні завдання, кооперативне навчання, іноземна мова, мотивація, студент, особистість, інтерес, ЗВО.

Сьогодні викладачі іноземної мови в закладах вищої освіти повинні будувати такий навчальний процес і планувати такі практичні заняття, які могли би бути основою формування мотивації студентів до вивчення іноземної мови. Викладачі повинні дбати про ефективне забезпечення навчальної діяльності, викликаючи інтерес студентів до заняття.

Методи, які розвивають пізнавальний інтерес до вивчення іноземної мови, це перш за все методи, які активізують сам процес навчання, а саме такі:

- групова робота;
- дискусія;
- діалогічне мовлення (інтерактивне);
- проектування;
- презентації та інше [1, с. 39; 4, с. 42–43].

У сучасному навчально-виховному процесі вагоме місце посідає питання про використання саме інтерактивних методів навчання у ЗВО, тому що вони відкривають для студентів можливості співпраці, пізнання та налагодження стосунків.

Зростання вимог до якості підготовки фахівців із вищою освітою ставить перед викладачами ЗВО завдання створити ефективні дидактичні системи, які базуються на застосуванні видів, технологій, форм і методів навчання, які забезпечать інтенсивне залучення студентів до процесу вивчення іноземної мови. Серед багатьох засобів, що реалізують такий підхід, визнання набувають інтерактивні методи навчання [3, с. 29–34].

Мета статті – висвітлити особливості застосування інтерактивних технологій навчання як мотивації до вивчення іноземної мови й обґрунтувати необхідність їх використання.

Інтерактивне навчання як особливу освітню технологію в загальнодидактичному аспекті досліджували О. Пометун, Г. Сиротенко, Л. Коваль та інші вчені. Необхідність використання інтерактивних технологій навчання іноземної мови у ЗВО обґрунтовано у працях науковців С. Медведєвої, О. Зубенко, Г. Попова та

інших. Питанням організації інтерактивного навчання в старшій школі присвячені роботи сучасних науковців, таких як Н. Павленко, В. Мартинюк, Л. Тополя та інші [2, електронний ресурс].

Суть інтерактивного навчання: навчальний процес організований так, що всіх учасників залучено до процесу пізнання, формування та створення висновків, де кожен студент робить індивідуальний внесок, де студенти обмінюються ідеями, знаннями.

Методи інтерактивного навчання є складовою частиною сучасних інноваційних технологій. На заняттях створюється можливість обговорення різноманітних проблем, аргументування власного погляду, відбувається взаємодія викладача та студента, яка орієнтує особистість на розвиток творчих і розумових здібностей і комунікативних навичок.

Однією з інтерактивних технологій навчання, яка є ефективною під час вивчення іноземної мови, є кооперативне навчання [2, електронний ресурс].

Кооперативне навчання – метод навчання студентів, що припускає співробітництво студентів у групі та викладача. За такого підходу студенти швидше досягають успіхів у вивченні іноземної мови [5].

Американські дослідники Д. Джонсон і Р. Джонсон виділяють п'ять основних критеріїв успішного кооперативного навчання:

1. **Позитивна залежність** (студенти вчатьсЯ взаємної відповідальності та роботи в команді).
2. **Пряма підтримка** (студенти підтримуютьсЯ один одного безпосередньо. Вони обмінюютьсЯ думками, матеріалами, оцінюють роботу один одного з метою отримання спільного результату роботи).
3. **Відповідальність** (кожен студент бере участь у роботі групі та несе відповідальність за результат групової діяльності).
4. **Соціальна компетентність** (студенти вчатьсЯ довірі та повазі, а також чітко та ясно висловлювати свої думки й вирішувати конфлікти, які виникають).
5. **Власна оцінка** (студенти вчатьсЯ оцінювати власний внесок у успіх групової роботи, а також оцінювати спільну роботу групі та виділяти причини невдач) [6; 8].

Кооперативно організоване навчання відрізняєтьсЯ певними особливостями:

- викладач дуже виважено підходить до створення підгрупі на тривалу перспективу;
- розробляютьсЯ свої стратегії, здійснюютьсЯ планування для кожної з виділених підгруп;
- у процесі навчання студенти ділятьсЯ своїми знаннями;
- кожен студент працює на повну силу, самостійно;
- за результат праці групі відповідальність несе кожен учасник;
- робота кожного учасника групі оцінюєтьсЯ викладачем під особовим кутом [7, електронний ресурс].

Сьогодні в науковій літературі описано багато видів технологій кооперативного навчання (дослідники нараховують більше ніж 50), розглянемо найбільш розповсюджені різновиди (структури) кооперативних занять:

«Думай – працюй у парі – ділись» (Каган, 1990 р.) – кооперативна структура, в якій студенти (партнери) особисто думають над питанням, потім обговорюють ще з кимось іншим. Зокрема, цей вид кооперативного навчання використовуєтьсЯ під час вивчення нового матеріалу [7, електронний ресурс].

«Формулуй – Ділись – Слухай – Створюй» (Р. Джонсон, Д. Джонсон і Бартлет, 1990 р.) – подібна до попередньої структури, в якій студенти спочатку особисто формулюють відповіді, кожен проговорює відповідь вголос (ДІЛИТЬСЯ) та слухає відповіді інших. Потім разом створюють повну відповідь за допомогою обговорення. Цей вид також має широке застосування [7, електронний ресурс].

«Скажи й переключайсЯ» – кооперативна структура, в якій студенти послідовно дають відповіді на запитання або обговорюють тему дискусії за сигналом [7, електронний ресурс].

«Круглий стіл» (Каган, 1990 р.) – кооперативна структура, яка розрахована як на малі, так і на великі групи, в яких один аркуш паперу передаєтьсЯ по колу для запису своїх думок, ідей, пропозицій тощо [7, електронний ресурс].

«Мозковий штурм». ФіксуютьсЯ всі ідеї, коментарі щодо заданої теми. ВикористовуютьсЯ такі принципи: кожному надаєтьсЯ можливість висловитисЯ, всі твердження приймаютьсЯ, наголошуєтьсЯ швидше на кількість, а не на якість, ідеї не оцінюютьсЯ й не критикуютьсЯ, а записуютьсЯ так, як були сформульовані, без редагування [7, електронний ресурс].

Групове дослідження – кооперативна структура, в якій студенти розбиваютьсЯ на підгрупи, самі обирають тему дослідження. Вони самостійно обирають зміст, форми, ролі, проводять збір інформації, аналізують, дають оцінку даним, роблять висновки та презентують кінцевий варіант дослідження [7, електронний ресурс].

Висновки. Варто зазначити, що інтерактивне навчання дає змогу значно збільшити процес засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість студентів, але й на дії, практику. Кооперативне навчання дає можливість вирішити відразу декілька завдань: розвиває комунікативні вміння й навички, допомагає встановленню емоційних контактів між учасниками процесу, забезпечує виховне завдання, оскільки змушує працювати в команді, прислухатисЯ до думки кожного [2, електронний ресурс].

Значення кооперативного навчання під час формування зацікавленості до вивчення іноземної мови дуже велике. І викладачу не можна недооцінювати цей факт. Використавши їх разом з іншими формами та методами роботи, викладач досягне головної мети – студенти будуть мотивовані до вивчення іноземної мови.

Використана література:

1. Калініченко А. І., Гуцол А. А. Materialy XII mezinarodni vedecko – prakticka konference «Vedecky prumysl evropskeho kontinentu – 2016». – Dil 9. – Filologie. Philosophy: Praha, Publishing House «Education and Science» s.r.o., 2016. – P. 38–41.
2. Заворотна О. І. Психолого-педагогічні умови використання інтерактивних технологій навчання іноземних мов у ВНЗ / О. І. Заворотна // Вісник психології та педагогіки (електронний ресурс): зб. наук. робіт. – Київ, 2012. – Вип. 10.
3. Лосєва Н. М. Активні методи навчання в курсі аналітичної геометрії / Н. М. Лосєва // Дидактика: проблеми і дослідження: міжнар. зб. наук. робіт. – Донецьк, 2008. – Вип. 29. – С. 29–34.
4. Олішєвич В. М. Педагогічні умови формування позитивної мотивації студентів ВНЗ до вивчення іноземних мов / В. М. Олішєвич // Молодий вчений: педагогічні науки: зб. наук. робіт. – Херсон, 2015. – Вип. 6 (21). – Ч. 3. – С. 41–44.
5. Русинова Л. П. Педагогічний словник за темами: навч. посібник. / Л. П. Русинова. – Сарапул, 2010.
6. Johnson D., Johnson R. Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning. – Boston: Allyn and Bacon, 1999.
7. URL: <http://ru.osvita.ua/school/method/technol/2652/>.
8. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Кооперативне_навчання.

References:

1. Kalinichenko A. I., Hutsol A. A. Materialy KHII-ho kursu navchalno-praktychnoyi konferentsiyi «Vedetskyi Prymirnyk Yevrovskeho Kontynent – 2011». – Dil 9. – Filolohiya. Filosofiya: Praha, Vydavnytstvo «Osvita ta nauka» s.r.o., 2016. – S. 38–41.
2. Zavorotna O. I. Psykholoho-pedahohichni umovy vykorystannya interaktyvnykh tekhnolohiy navchannya inozemnykh mov u VNZ / O. I. Zavorotna // Visnyk psykholohiyi ta pedahohiky (elektronnyy resurs): zb. nauk.robit. – Kyiv, 2012. – Vyp. 10.
3. Losyeva N. M. Aktyvni metody navchannya v kursy analitychnoyi heometriyi / N. M. Losyeva // Dydaktyka: problemy i doslidzhennya: mizhnar. zb. nauk. robit. – Donetsk, 2008. – Vyp. 29. – S. 29–34.
4. Olishevych V. M. Pedahohichni umovy formuvannya pozytyvnoyi motyvatsiyi studentiv VNZ do vyvchennya inozemnykh mov / V. M. Olishevych // Molodyy vchenyy: pedahohichni nauky: zb. nauk. robit. – Kherson, 2015. – Vyp. 6 (21). – Ch. 3. – S. 41–44.
5. Rusynova L. P. Pedahohichnyy slovnyk za temamy: navchalnyy posibnyk. / L. P. Rusynova. – Sarapul, 2010.
6. Johnson D., Johnson R. Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning. – Boston: Allyn and Bacon, 1999.
7. URL: <http://ru.osvita.ua/school/method/technol/2652>.
8. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Кооперативне_навчання.

Рыжкова И. Ю. Интерактивные технологии обучения как мотивация к изучению иностранного языка (кооперативное обучение)

Педагогическая практика требует создания относительно простого и в то же время максимально универсального, профессионального развития студентов на занятиях по иностранному языку. В статье рассмотрены особенности применения интерактивных технологий обучения как мотивации к изучению иностранного языка. Обоснована необходимость использования на занятиях по иностранному языку интерактивных технологий. Использование интерактивных методов обучения усиливает внимание студентов, а также позволяет значительно увеличить время языковой практики на занятиях для каждого студента. Очерчена необходимость применения кооперативного обучения при изучении иностранного языка в ЗВО. Приведены примеры применения кооперативного обучения во время изучения отдельных тем по иностранному языку. В процессе кооперативного обучения преподаватель становится организатором самостоятельной, учебно-познавательной, коммуникативной, творческой деятельности студентов.

Ключевые слова: интерактивные задания, кооперативное обучение, иностранный язык, мотивация, студент, личность, интерес, ЗВО.

Ryzhkova I. Yu. Interactive learning technologies as motivation for learning a foreign language (cooperative learning)

The pedagogical practice demands the formation of quite simple and in the meantime maximally multi-purpose professional progress of students during the English lessons. In the given article the characteristics of using the interactive learning technologies are considered such as the motivation to learn a foreign language. The usage of interactive technologies in learning the foreign language is justified. The introduction of interactive teaching methods increases the students' attention and allows maximizing time in practicing language during the lessons. It is also necessary to use cooperative learning in teaching foreign languages at universities. The examples of using the cooperative learning in teaching separate topics of the foreign language are given. In the course of the cooperative learning a teacher becomes a planner of independent, educational, communicative and creative activities for students.

Key words: interactive tasks, cooperative learning, foreign language, motivation, students, personality, interest, universities.

УДК 378.147:81'243

Руденко Г. О., Причина Ю. В.

ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ ЯК МЕТОД НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У НЕМОВНИХ ЗВО

У статті розглянуто актуальну проблему професійно-орієнтованого навчання іноземної мови у немовних закладах вищої освіти. Авторами визначаються основні переваги професійно-орієнтованих завдань, а також розглядаються особливості застосування ділових ігор, дискусій, кейсів на заняттях з іноземної мови для розвитку мовленнєвих компетенцій у студентів економічних спеціальностей немовних ЗВО. Обґрунтована необхідність створення нових навчальних програм і додаткових навчальних посібників з орієнтацією на співдружність викладачів і студентів. Висвітлено особливості застосування професійно-орієнтованого підходу у навчанні іноземних мов у немовних ЗВО, ефективної мовної підготовки та формування професійної мовної компетентності студентів. Також у статті наводяться приклади професійно-орієнтованих завдань, що можуть застосовуватися викладачами іноземної мови під час занять зі студентами економічних спеціальностей.

Ключові слова: професійно-орієнтоване навчання, професійно-орієнтовані завдання, іноземна мова, студенти економічних спеціальностей, професійна діяльність, ділова гра, диспути, дискусія.

Перед сучасною вищою школою постає актуальне завдання озброєння майбутніх фахівців не лише знаннями, але й потрібними для успішної та ефективної професійної діяльності компетенціями. Для студентів немовних вишів серед необхідних компетенцій виділяють мовні компетенції, вільне володіння іноземною мовою. Останнє стає все більш необхідним у зв'язку з інтеграцією України в європейську спільноту.

З метою кращого оволодіння студентами знаннями та навичками спілкування на іноземній мові викладачі немовних закладів вищої освіти (далі – ЗВО) постають перед проблемою пошуку нових, ефективних методів роботи. Останнім часом все більш поширеними стають інтерактивні методи навчання, застосування професійно-орієнтованих завдань. Саме професійно-орієнтовані завдання мотивують студентів до кращого оволодіння іноземною мовою, оскільки наочно показують необхідність володіння іноземною мовою для успішного вирішення професійних завдань, просування кар'єрними сходами.

Проблему професійно-орієнтованого навчання розглядали О. Ю. Іванова, С. С. Коломієць, П. І. Образцов, І. Ф. Прокопенко, Н. А. Сура, В. Л. Теляшенко, І. С. Якиманська та інші вчені.

Більшість авторів під професійно-орієнтованим навчанням іноземної мови розуміють навчання, яке в центрі уваги ставить потреби студентів у вивченні іноземної мови з орієнтацією на особливості майбутньої професії, спеціальності [2, с. 15; 3, с. 272–274; 4, с. 8].

Принцип професійної спрямованості навчального матеріалу під час навчання іноземної мови у немовних ЗВО обґрунтували П. І. Образцов, О. Ю. Іванова та інші науковці. Автори наголошували на тому, що вивчення іноземної мови повинне бути, перш за все, засобом підвищення рівня знань у межах обраної спеціальності [4, с. 7]. Урахування специфіки спеціальностей під час проведення занять з іноземної мови у немовних ЗВО, на їхню думку, повинно відбуватися за такими напрямками:

- робота над спеціальними текстами;
- вивчення спеціальних тем для розвитку усного мовлення;
- вивчення словника-мінімуму до відповідної спеціальності;
- створення викладачами посібників для активізації граматичного та лексичного матеріалу [4, с. 15; 5, електронний ресурс].

Тобто матеріал для занять з іноземної мови у немовних ЗВО потрібно добирати, спираючись на майбутню професію студентів, що позитивно вплине на їхню мотивацію до навчання.

Під час застосування професійно-орієнтованого мовного матеріалу, на думку Н. Д. Гальскової, встановлюється двосторонній зв'язок між прагненням студента здобути спеціальні, професійні знання та успішністю оволодіння іноземною мовою [2, с. 16; 5, електронний ресурс].

Н. Д. Гальскова зазначає, що у зміст навчання іноземної мови треба зараховувати таке:

- сфери комунікативної діяльності, теми і ситуації, мовні дії та мовленнєвий матеріал, що враховують професійну спрямованість студентів;
- мовний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний, орфографічний), правила його оформлення та навички оперування;
- комплекс спеціальних (мовних) умінь, що характеризують рівень практичного оволодіння іноземною мовою як засобом узагальнення, зокрема в інтеркультурних ситуаціях;
- систему знань національно-культурних особливостей і реалій країни досліджуваної мови [2, с. 17; 1, с. 313; 5, електронний ресурс].

На думку О. Л. Канюк, професійно-орієнтоване навчання іноземної мови в немовних вишах повинно бути орієнтоване на останні досягнення в тій чи іншій сфері людської діяльності, своєчасно відображати наукові досягнення у сферах, що безпосередньо зачіпають професійні інтереси студентів, надавати їм можливість для професійного зростання [3, с. 273].

Автори виділяють такі структурні елементи змістового компонента моделі професійно-орієнтованого навчання іноземної мови:

1. Комунікативні вміння за видами мовленнєвої діяльності (мовлення, аудіювання, читання, письма) на основі загальної та професійної лексики.

2. Мовні знання та навички, які містять знання фонетичних явищ, граматичних форм, правил словотворення, лексичних одиниць, термінології, характерної для певної професії.

3. Навчальні вміння, раціональні прийоми розумової праці [3, с. 273; 1, с. 313].

Складники змісту професійно-орієнтованого навчання іноземної мови розглядала також Н. А. Сура. На думку автора, це мають бути такі:

– сфери комунікативної діяльності, теми, ситуації та мовний матеріал, що враховують професійну спрямованість навчання студентів;

– мовний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний, орфографічний), правила його застосування та навички його використання;

– комплекс спеціальних (мовленнєвих) умінь, які показують рівень практичного володіння іноземною мовою як засобом спілкування, зокрема, в міжкультурних ситуаціях;

– система знань національно-культурних особливостей і реалій країни, мову якої вивчають [7, с. 205–207; 1, с. 313; 5, електронний ресурс].

Отже, перевагою професійно-орієнтованого навчання іноземної мови у немовних ЗВО є те, що студенти не просто оволодівають іноземною мовою, але й ознайомлюються із професійною лексикою та термінологією, набувають навичок спілкування з іноземними фахівцями певної галузі. Наприклад, студенти-економісти мають змогу знайомитися із автентичними текстами з економіки та дискутувати з приводу сучасного економічного розвитку зарубіжних країн, порівнювати особливості розвитку економічної галузі різних країн, спираючись на першоджерела.

Мета статті. У статті ми розглянемо основні професійно-орієнтовані завдання, що використовуються викладачами кафедри іноземних мов Одеського національного економічного університету під час роботи із студентами економічних спеціальностей.

Аналіз педагогічної літератури показав, що до професійно-орієнтованих технологій зараховують ділові та рольові ігри, які імітують майбутню професійну діяльність, формують у студентів певні, необхідні для майбутньої професії, компетентності, зокрема комунікативні [2, с. 19; 4, с. 8 та інші]. Також до професійно-орієнтованих технологій, що позитивно впливають на комунікативні компетентності студентів, зараховують такі: диспут, дискусію, “мозковий штурм”, кейс-стаді та інші.

Розглянемо більш детально приклади використання цих професійно-орієнтованих технологій на заняттях з іноземної мови у студентів-економістів.

Як свідчить аналіз відповідної педагогічної літератури [4, с. 10; 6, с. 54–57 та інші], найпоширенішими та найуживанішими в системі вищої освіти є ділові ігри та кейси. Особливість методу професійних ділових ігор полягає в імпровізованому розігруванні учасниками різних ролей у заданій проблемній ситуації, імітації ситуацій професійної діяльності. Тобто професійні ділові ігри передусім спрямовані на формування професійно необхідних, практичних умінь і навичок.

Основною метою ділової гри, на думку Л. М. Цибух, є закріплення знань, формування практичних умінь і навичок. Вони розвивають логіку студентів, уміння планувати майбутню професійну діяльність, формувати власні пропозиції і водночас прислухатися до думки інших, ефективно спілкуватись, приймати нестандартні рішення та інше. Ділова гра дає змогу активізувати увагу, уяву, творчі здібності, зацікавити студентів у вивченні матеріалу [8, с. 218].

Як свідчать результати нашої професійної діяльності, застосування ділових ігор на заняттях з іноземної мови для студентів-економістів сприяє не лише розвитку мовленнєвих компетенцій, але й розвитку професійних компетенцій. Наприклад, гра “Job interview”, що була проведена нами, не лише допомогла студентам-економістам засвоїти нові слова та фрази, доцільно вживати їх у діалозі з уявними кандидатами на посаду, але й ознайомила їх із роботою менеджерів із набору персоналу, навчила їх вести уявну співбесіду між роботодавцем і майбутнім працівником.

Також нами проводились такі ділові ігри, як “Arriving at the hotel. Registration procedures” і “Setting up your own business. SWOT analysis”.

Теми ділових ігор обиралися нами з урахуванням наявних знань і умінь студентів, їхньої обізнаності з майбутньою професійною діяльністю. Розподіл ролей також відбувався з урахуванням знань конкретних студентів, їхніх комунікативних навичок та індивідуальних особливостей.

Обговорення, яке проводилось нами після проведення цих та інших ділових професійних ігор, засвідчило, що студенти із задоволенням брали участь у них, були більш активними, краще запам’ятовували нові слова та словосполучення, професійні терміни. Вони також більш усвідомлено підходили до виконання домашнього та самостійного завдання з іноземної мови, що свідчить не лише про розвиток мовленнєвих компетенцій, але й про поліпшення навчальної мотивації у студентів-економістів.

Метод “Case-study” – це метод комплексного вивчення певного реального явища або випадку. Оскільки студентами розглядається реальна ситуація, що дійсно відбулася і має певні наслідки, це завжди викликає у

них цікавість, бажання більш детально дізнатися про те, що відбулося, порівняти, наскільки запропоноване ними рішення заданої ситуації співпадає із реальним, тим, що було прийняте насправді. Цей метод, як свідчать наші бесіди із студентами, змушує їх більш детально та прискіпливо розглядати економічні завдання та проблеми сьогодення.

Як свідчить досвід педагогів-практиків, можна також використовувати відеоматеріали з певною ситуацією, яку потім студенти повинні проробити та підготувати певні рекомендації щодо її вирішення. При цьому студентам пропонується спочатку лише відеозапис проблеми, а відеозаписи вирішення – тільки після того, як вони запропонують свої варіанти [8, с. 218].

Під час підбору та підготовки конкретної економічної ситуації для розгляду студентами-економістами ми дотримувалися загальноприйнятої структури:

- вступ;
- опис попередніх подій;
- проблема;
- варіанти вирішення проблеми та їх обговорення.

З метою відпрацювання комунікативних умінь група розбивалася на невеличкі підгрупи, кожна з яких після детального обговорення пропонувала власні шляхи вирішення запропонованої ситуації. Обговорення запропонованих ситуацій відбувалося лише іноземною мовою. Усе це сприяло розвитку мовленнєвих компетенцій, умінню зв'язно говорити, аналізувати ситуацію, виділяючи в ній основне та другорядне, прогнозувати розвиток подальших подій, що обов'язково стане у нагоді в майбутній професійній діяльності.

На заняттях з іноземної мови ми пропонували студентам-економістам "кейси" за такими темами: "Choosing the best candidate", "Organising a conference", "Choosing the most suitable location for a new factory".

Застосування диспутів і дискусій на заняттях з іноземної мови також позитивно впливають на розвиток мовленнєвих компетенцій та сформованість комунікативних умінь і навичок, участь студентів формулювати та обґрунтовувати власну думку, аргументовано відстоювати свою позицію.

Перед проведенням диспутів і дискусій ми акцентували увагу студентів на нормах етикету та правилах ведення дискусій, слідкували за емоційною атмосферою в групі, вербальною і невербальною взаємодією та поведінкою студентів. Під час розподілу групи на "за" та "проти" обов'язково враховувалося бажання студентів, їхня свідомі позиція з питання, що пропонувалося для обговорення.

Із студентами-економістами ми проводили дискусії за темами "Advertising" та "Leadership" з таких питань: Do you think that the following advertising practices are acceptable or offensive and unethical: using "shock tactics" in advertisements; using children in advertisements; promoting alcohol on TV; exploiting people's fears and worries?; Do you agree that people remember advertisements, not products and advertising has a bad influence on children?; What makes a great leader?; Do you think great leaders are born or made?; What is the difference between a manager and a leader?

Як свідчить наш досвід викладацької діяльності, попередня підготовка до дискусій та участь у них розвиває у студентів такі комунікативні компетенції (за О. П. Прокоповою), як:

- здатність планувати, готувати майбутнє висловлювання, виступати з повідомленням;
- здатність адекватно сприймати, розуміти, оцінювати та відтворювати почуте;
- навички красномовства;
- здатність до мовленнєвої творчості;
- здатність до контролю та самоконтролю результатів мовленнєвої діяльності [6, с. 55].

Крім того, участь у дискусіях іноземною мовою дає змогу студентам-економістам триматися більш впевнено та невимушено, знімає страх перед публічним діалогом, вчить умінню почути та зрозуміти опонента, об'єктивно оцінити його аргументовану позицію, розвиває уміння вести безконфліктний і конструктивний діалог іноземною мовою, сприяє формуванню позитивної навчальної мотивації.

Висновки. Отже, ми можемо зробити такі висновки: будь-які професійно-орієнтовані завдання, для того щоб привернути увагу та заохотити студентів для вивчення іноземної мови, повинні бути актуальними та відображати останні досягнення професійної діяльності, базуватися на нових науково-педагогічних надбаннях, відтворювати реальну ситуацію, щоб їх можна було застосувати надалі на практиці у професійній сфері. Окрім того, оскільки основною метою викладача з іноземної мови у немовних ЗВО є розвиток мовної компетенції у межах обраної студентами спеціальності, то під час підбору матеріалу для занять з іноземної мови необхідно, перш за все, зупинитися на тих вправах і завданнях, що мають певне професійне спрямування, навчають студентів характерних для цієї професії висловлювань, стилю комунікації та іншого. Водночас обраний матеріал повинен бути доступним і зрозумілим для студентів.

Використана література:

1. Брухаль Я. Б. Методологічні та дидактичні особливості викладання іноземної мови за професійним спрямуванням / Я. Б. Брухаль // Молодий вчений: зб. наук. пр. – 2017. – Вип. № 9 (49). – С. 311–315.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранному языку: пособие [для учителя] / Н. Д. Гальскова. – Москва: АРКТИ-Глосса, 2000. – С. 165.
3. Канюк О. Л. Особливості викладання професійно-орієнтованої іноземної мови / О. Л. Канюк // Актуальні питання гуманітарних наук. – Вип. 14. – 2015. – С. 272–274.

4. Образцов П. И., Иванова О. Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П. И. Образцов, О. Ю. Иванова. – Орел: ОГУ, 2005. – С. 114.
5. Панченко О. І., Шепель Ю. О. Професійна іншомовна комунікативна та дискурсивна компетенція. Сутність та структура / О. І. Панченко, Ю. О. Шепель // Лінгвістика. Лінгвокультурологія (електронний ресурс): зб. наук. пр. – Дніпропетровськ, 2016.
6. Прокопова О. П. Мовленнєво-комунікативна компетентність як одна із складових професійного становлення фахівця / О. П. Прокопова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: "Педагогічна". – 2010. – Вип. 16. – С. 54–57.
7. Сура Н. А. Методичне забезпечення та організація навчання курсу професійно-орієнтованого спілкування іноземною (англійською) мовою у ВНЗ / Н. А. Сура // Вісник ЛДПУ ім. Т. Г. Шевченка. – 2003. – № 7 (63). – С. 205–207.
8. Цибух Л. М. Інтерактивні методи як засіб розвитку пізнавальної активності та професійного мислення студентів-психологів / Л. М. Цибух // Наука і освіта. – Одеса, 2008. – № 3. – С. 217–220.

References:

1. Brukhal Ya. B. Metodolohichni ta dydaktychni osoblyvosti vykladannya inozemnoyi movy za profesiynym spryamuvanniam / Ya. B. Brukhal // Molodyy vchenyy: zb. nauk. pr. – 2017. – Vyp. № 9 (49). – S. 311–315.
2. Gal'skovoy N. D. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannomu yazyku: posobiye [dlya uchitelya] / N. D. Gal'skova. – Moscow: ARKTI-Glossa, 2000. – S. 165.
3. Kanyuk O. L. Osoblyvosti vykladannya profesiyno-oriyentovanoi inozemnoyi movy / O. L. Kanyuk // Aktualni pytannya humanitarnykh nauk. – Vyp. 14. – 2015. – S. 272–274.
4. Obratstov P. I., Ivanova O. Yu. Professional'no-oriyentirovannoye obucheniye inostrannomu yazyku na neyazykovykh fakul'tetakh vuzov / P. I. Obratstov, O. Yu. Ivanova. – Orel: OGU, 2005. – S. 114.
5. Panchenko O.I., Shepel Yu. O. Profesiyna inshomovna komunikatyvna ta dyskursyva kompetentsiya. Sutnist ta struktura / O. I. Panchenka, Yu. O. Shepel // Linhvistyka. Linhvokulturolohiya (elektronnyy resurs): zb. nauk. pr. – Dnipropetrovsk, 2016.
6. Prokopova O. P. Movlennyevo-komunikatyvna kompetentnist yak odna iz skladovykh profesiynoho stanovlennya fakhivtsya / O. P. Prokopova // Zbirnyk naukovykh prats Kamyanets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiyenka. Seriya: "Pedahohichna". – 2010. – Vyp. 16. – S. 54–57.
7. Sura N. A. Metodichne zabezpechennya ta orhanizatsiya navchannya kursu profesiyno-oriyentovanoho spilkuvannya inozemnoyu (anhliyskoyu) movoyuu VNZ / N. A. Sura // Visnyk LDPU im. T. H. Shevchenka. – 2003. – № 7 (63). – S. 205–207.
8. Tsybukh L. M. Interaktyvni metody yak zasib rozvytku piznavalnoyi aktyvnosti ta profesiynoho myslennya studentiv-psykholohiv / L. M. Tsybukh // Nauka i osvita. – Odessa, 2008. – № 3. – S. 217–220.

Руденко А. А., Причина Ю. В. Профессионально-ориентированные задания как метод обучения иностранному языку в неязыковых УВО

В статье рассматривается актуальная проблема профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковых высших учебных заведениях. Авторы определяют основные преимущества профессионально-ориентированных заданий, а также рассматривают особенности применения деловых игр, дискуссий, кейсов на занятиях по иностранному языку для развития речевых компетенций у студентов экономических специальностей неязыковых УВО. Обоснована необходимость создания новых учебных программ и дополнительных учебных пособий с ориентацией на сотрудничество преподавателей и студентов. Освещены особенности применения профессионально-ориентированного подхода в обучении иностранному языку в неязыковом ВУЗе, эффективной языковой подготовки и формирования профессиональной языковой компетентности студентов. Также в статье приводятся примеры профессионально-ориентированных заданий, которые могут применяться преподавателями иностранного языка во время занятий со студентами экономических специальностей.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, профессионально-ориентированные задания, иностранный язык, студенты экономических специальностей, профессиональная деятельность, деловая игра, диспуты, дискуссия.

Rudenko A. A., Prychyna Yu. V. Professionally-oriented tasks as a method of studying foreign language in long-term protection

The article considers the actual problem of professionally-oriented learning of a foreign language in non-language higher educational institutions. The authors determine the main advantages of professionally-oriented tasks, as well as consider the peculiarities of the use of business games, discussions, cases at foreign language lessons for the development of language competencies for students of economic specialties in non-language higher educational institutions. It is substantiated the necessity of creating new educational programs and additional teaching aids with the focus on the cooperation of teachers and students. The authors highlighted the usage peculiarities of a professionally-oriented approach in teaching foreign languages in non-language higher educational institutions, effective language training and formation of professional language competence of students. Also there are examples of professionally-oriented tasks in the article that can be used by foreign language teachers at the lessons with students of economic specialties in the article.

Key words: professionally-oriented learning, professionally-oriented tasks, foreign language, students of economic specialties, professional activity, business game, disputes, discussion.

УДК 378.016:78

Ружицький В. А.

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОПТИМІЗАЦІЇ ДУХОВНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті обґрунтовано актуальність дослідження проблеми використання педагогічних технологій для оптимізації духовно-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей у процесі знаходження художніх взаємодій між різними видами мистецтва. Оптимізація духовно-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців та їх пошукова активність є одним із найважливіших завдань стратегічного напрямку перетворень у ВНЗ України згідно з європейськими освітніми стандартами, що виступає для досягнення високого рівня інтелектуалізації освітнього процесу. Мета статті – розкрити особливості застосування педагогічних технологій з оптимізації духовно-пізнавальної діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва з використанням художніх взаємодій. Висвітлено особливості застосування проблемно-пошукової технології, дослідницьких форм навчання і алгоритмізованих дій на основі встановлення взаємовідношень між філософськими, загальнохудожніми, спеціально художніми поняттями та методами пізнання (загальнонауковими та художніми). Проаналізовано дидактичний потенціал діалогічної технології, практична реалізація якої оптимізує пошук взаємозв'язків між художніми системами різних видів мистецтв, багатоаспектного пізнання художнього універсуму. Діалогічна технологія застосовується для сприяння глибокому проникненню в духовний світ художнього універсуму, багатогранному й цілісному осягненню мистецької культури завдяки встановленню просторово-часових і причинно-наслідкових взаємозв'язків між художніми системами різних мистецтв у їхній синхронічній і діалогічній площині з урахуванням взаємозв'язків між філософськими, загальнохудожніми й спеціально художніми поняттями та методами пізнання. Розглянуто значущість асоціативної технології та психологічних механізмів, функціонування яких сприяє оптимізації емоційно-інтуїтивних і раціонально-логічних аспектів пізнання мистецтва. Асоціативна технологія використовується для оптимізації як емоційно-інтуїтивних, так і раціонально-логічних процесів пізнання, зокрема, за допомогою дії різноспрямованих психологічних механізмів: з одного боку, механізмів, спрямованих на встановлення зв'язків і відношень між окремими елементами свідомості, з іншого – на їх роздвоєння, розрив, вихід за межі безпосереднього, рефлексію. Одночасність взаємодій цих процесів зумовлює цілісність, рухомість і динамічність художнього простору. Визначено етапи педагогічної роботи з організації групової рефлексії щодо створення художнього образу твору з використанням методу графічного зображення музики.

Ключові слова: оптимізація духовно-пізнавальної діяльності, проблемно-пошукова технологія, діалогічна технологія, асоціативна технологія, психологічні механізми, групова рефлексія.

Соціально-економічні трансформації, світові процеси глобалізації та інформатизації суспільства зумовлюють необхідність визначення нових пріоритетів у галузі вищої освіти. Стратегічними напрямками перетворень у ВНЗ України згідно європейських освітніх стандартів виступає досягнення високого рівня інтелектуалізації освітнього процесу завдяки оптимізації духовно-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, їх пошукової активності (Лебедева, 2010).

На цьому шляху перед педагогічною наукою постало завдання удосконалення системи мистецької освіти, успішність вирішення якого позначається на підвищенні якості підготовки студентів, рівня їх інтелектуальної компетентності та конкурентоспроможності на ринку праці.

Відтак, актуальності набуває дослідження проблеми оптимізації духовно-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей, здатних здійснити суттєві зміни у культурному просторі освіти з використанням сучасних педагогічних технологій.

Наукові обґрунтування й результати розвитку педагогічної думки за вказаними вище орієнтирами доводять значущість проблемно-пошукових технологій навчання студентів у розвитку пізнавальної діяльності та інтелектуальної активності (Н. В. Гузій, С. О. Деніжна, С. В. Коновець, П. Г. Лузан, Н. Т. Тверезовська та інші).

Про посилену увагу науковців до вивчення проблеми активізації пізнавальної діяльності майбутніх вчителів мистецьких дисциплін, розробку технологій оптимізації мисленнєвих процесів у свідомості студентів мистецьких спеціальностей свідчать праці Г. В. Кузьменко, Н. Г. Сегеди, М. О. Сиви, О. М. Тюрікова, Д. Г. Юника. Авторами пропонується використання сучасних технологій розвитку художньо-образного мислення студентів засобами мистецтва, зокрема евристичних, асоціативних, проєктивних, ігрових, комунікативних тощо.

Методичним аспектам художньо-пізнавальної діяльності присвячені праці М. В. Бадіци, О. О. Дронова, А. В. Лебедева, Т. І. Люріна, Г. І. Сотської, Г. В. Сухорукової. На думку авторів, ефективність художньо-пізнавальної діяльності досягається завдяки застосуванню технологій розвитку творчого потенціалу особистості засобами образотворчого мистецтва. Науковці розглядають засоби формування системи професійних знань, ерудованості, образного мислення.

Проте поза увагою дослідників залишаються науково-методичні основи, які виступають підставами оптимізації духовно-пізнавальної діяльності майбутніх вчителів образотворчого мистецтва з використанням художньої взаємодій. Потребують розкриття механізми інтелектуальної активності, ефективність функціонування яких досягається завдяки встановленню художніх взаємодій у процесі таких мисленнєвих

дій-операцій, як символізація та схематизація, конкретизація та абстрагування, узагальнення та концептуалізація, художнє моделювання та інтерпретація. До цього часу недостатньою мірою доведені педагогічні технології, використання яких сприяє досягненню філософсько-естетичних узагальнень майбутніх вчителів образотворчого мистецтва.

Актуальність дослідження проблеми, що розглядається, зумовлена необхідністю реформування мистецької освіти у напрямі розвитку інтелектуального й духовного потенціалу молоді, а також використання технологій з оптимізації духовно-пізнавальної діяльності студентів мистецьких спеціальностей педагогічних ВНЗ, розвитку їх пошукової активності, самостійності, творчої самореалізації.

Мета статті – розкрити особливості застосування педагогічних технологій з оптимізації духовно-пізнавальної діяльності майбутніх вчителів образотворчого мистецтва з використанням художніх взаємодій.

Для досягнення поставленої мети, насамперед, слід звернути увагу на використання проблемно-пошукової технології, спрямованої на розвиток пізнавальної активності та самостійності студентів у виконанні завдань проблемного типу, а також зорієнтованих на підвищення інтелектуальних актів свідомості при моделюванні художніх образів, відтворенні цілісності художньої культури.

Як відомо, культурологічне осягнення мистецтва виражається у повноті та глибині розуміння художніх явищ і процесів, сформованості художньо-образних уявлень, обґрунтованості оцінних суджень, умінні встановити причинно-наслідкові, діахронічні, синхронічні та структурно-функціональні зв'язки між мистецькими явищами у процесі самостійного пошуку світоглядних орієнтирів і ціннісного сенсу життя (Масол, 2004).

Оптимізація духовно-пізнавальної діяльності здійснюється за допомогою організації навчання з використанням дослідницьких форм і методів пізнання. Зокрема, їх застосування на семінарі-дослідженні для оптимізації філософських роздумів із проблем релігійного світобачення й християнських основ творчості сучасних митців сприяє заглибленню реципієнтів у високодуховну сферу різних видів мистецтва. Наприклад, завдяки створенню проблемно-пошукової ситуації під назвою «У кожній речі я бачу Бога» (В. Вітмен) взаємодіють філософські, загальнохудожні та спеціально художні знання на категоріально-понятійній основі, виявляються функції фундаменталізації та прикладнізації мистецьких знань. Цей процес здійснюється при перенесенні понять з однієї системи знань в іншу, зокрема з філософської – в художню, і навпаки (Nuthall, 1973).

Розкриття світоглядного потенціалу понять, котрі сприяють встановленню взаємозв'язків між філософськими, загальнохудожніми та спеціально художніми знаннями, варто здійснювати за таким алгоритмом дій:

- визначити провідне поняття конкретної теми;
- згрупувати поняття, що вивчаються, навколо провідного поняття за принципом «окреме – особливе – загальне»;
- встановити відповідність між провідним поняттям і певною категорією;
- виявити загальні властивості провідного поняття на основі взаємодії світоглядних ідей;
- конкретизувати світоглядні ідеї, які стосуються даної сукупності понять.

За цим алгоритмом під час вивчення теми «Середньовічне мистецтво як художнє вираження духовних основ життя й світогляду» треба розглянути провідне поняття «храм» як форму вираження релігійної свідомості засобами художнього синтезу Середньовічної культури.

Варто наголосити, що храм є вираженням і носієм релігійної форми свідомості, втіленням ідеї гармонічної цілісності світобудови. Для виявлення взаємодії та взаємодоповнення ключових понять з даної проблематики варто звернутись до схематично унаочненого алгоритму (рис. 1):

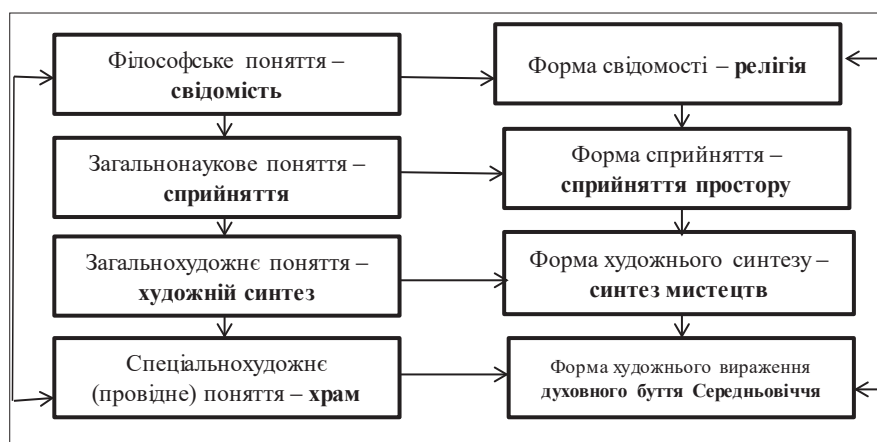


Рис. 1. Алгоритм взаємодії філософських, загальнонаукових, загально художніх і спеціальних понять (на прикладі поняття «храм»)

Як показано на схемі, поняття «храм» через алгоритмізацію дій співвідноситься з філософським поняттям «свідомість». Дане поняття володіє всіма властивостями останнього: усвідомленість, єдність різноманіття,

здатність існувати у релігійній формі, а також у формі вираження такого процесу свідомості, як сприйняття простору (загальнонаукове поняття). Однак ці властивості зв'язку та відношення мають загальний характер.

Для того, щоб ці властивості стали істотними для конкретного художнього явища, треба виявити певні умови їх прояву, а саме: для храму характерними є властивості структурної організації синтезу мистецтв. Звідси:

- для розкриття специфіки процесів свідомості, зокрема релігійної усвідомленості, увага зосереджується на вірі в Бога;
- для виявлення особливостей сприйняття: такі його властивості як предметність, цілісність, структурність, осмисленість, константність, а також форми: зорові, слухові, кінетичні;
- для обґрунтування просторової характеристики: колова або хрестоподібна форма споруди, що символізують довершеність або чотири напрями світу; вертикальний вектор для поєднання деталей в єдине ціле, що відображає ієрархічний зв'язок об'єктів світобудови;
- для твердження про неможливість розчленування внутрішнього простору світобудови: нервюрна система, зірчасті, сітчасті та віялоподібні інтер'єри.

Певна річ, характеристика храму як синтезу мистецтв передбачає розгляд художньої системи, в якій органічно поєднуються архітектура, скульптура, живопис, музика, поезія. Основою синтетичного єднання різних видів мистецтв є наявність загальної ідеї та їх генетичної спорідненості за кількісними і якісними параметрами: обсяг, пропорція, гармонія, ритм, колір, світло, лінія (інтонація), а також характеристики, що впливають на процес органічного єднання: символізація, почуття краси, раціоналізація, єдиний модуль, симетрія, гармонізація, алегорія (Hirsh, 1988).

На підставі теоретичного осмислення та конкретизації розглянутих понять слід узагальнити, що будучи духовно-матеріальним носієм певного вияву релігійної форми свідомості, поняття «храм» як художнє втілення духовного буття Середньовічної культури та світобудови пов'язано із взаємодіючими між собою формами свідомості – філософською, естетичною, морально-етичною.

З цих позицій оптимізація духовно-пізнавальної діяльності здійснюється на двох рівнях:

- конкретному: в процесі розкриття сутності понять (спеціально художніх, загальнохудожніх, загальнонаукових, філософських) та знаходженню взаємовідношень між ними на конкретному прикладі;
- абстрактному: при встановленні закономірних взаємозв'язків між процесами та явищами духовного та матеріального світу (всезагальний зв'язок явищ світу, взаємозв'язок форм свідомості: релігійної, філософської, морально-етичної, естетичної).

У контексті поставленої проблеми на увагу заслуговує методична складова проблемно-пошукової технології, що передбачає формування гносеологічних умінь і включає як загальнонаукові методи (спостереження, аналіз і синтез, порівняння, конкретизація та абстрагування, аналогія та контраст, класифікація та систематизація, узагальнення та оцінки), так і художні методи пізнання (семіотичний аналіз, спектральний аналіз, асоціативно-резонансний метод, графічне зображення музики та звукове вираження живопису) (Гуревич, 2015).

Пропонований вибір художнього матеріалу включає твори різних видів мистецтв, а саме:

- картини С. Далі («Христос Святого Іоанна Хреста»; «Атомний хрест»), Е. Нольде («Христос серед дітей»), Дж. Енсор («В'їзд Христа до Брюсселю на масленниці»);
- поезію П. Тичини («Сонячні кларнети», «Пастелі», «Енгармонійне») і У. Уїтмена («Лістя трави», «Пісня про себе»);
- музичний репертуар: духовні концерти «Літургія святого Іоанна Златоустого» М. Скорика, ораторія «Нехай прийде царство Твоє» Є. Станковича, рок-опера Ендрю Вебера і Тіма Райса «Ісус Христос - суперзірка».

Комплексне завдання дослідницького типу, яке зорієнтоване на оптимізацію інтелектуальних пошуків включає низку таких питань:

- визначити детермінанти, що зумовили звернення митців до християнських засад при вирішенні актуальних проблем сучасності;
- розкрити значення християнських символів та особливості їх тлумачення у нових художніх ситуаціях, здійснити семіотичний аналіз пропонованих творів та дати оцінку їх художньо-естетичної цінності;
- виявити творче кредо представників різних часових культур, які дотримувались релігійної форми пізнання світу, зіставити особливості їх світовідчуття та світорозуміння;
- визначити чинники, що поєднують художні концепції авторів різних епох і виступають центрами синхронізації та діахронізації в мистецькій культурі;
- виявити художні засоби, які передають філософські міркування видатних митців;
- віднайти риси музичності у філософській поезії У. Уїтмена і П. Тичини, поетичності у духовній музиці Б.Фільца, театральності у християнському живопису Е. Нольде та Д. Енсора, синтезу мистецтв у рок-опері Е. Вебера і Т. Райса;
- розглянути різні точки зору сучасних митців на смисл життя, вирізнити спільне і відмінне у їх поглядах, виявити оригінальність міркувань;
- висловити власну позицію щодо поставленої проблеми.

У процесі пошуку відповідей на поставлені питання варто розкрити й зіставити прояви християнського спектру світобачення у художній творчості різних часових періодів (зокрема в мистецтві Середньовіччя, модерної та постмодерної доби) в їх духовній, моральній, естетичній, філософській площинах, а також духовних цінностей, виражених засобами різних видів мистецької творчості. Обрана ґносеологічна траєкторія пізнавально-пошукової діяльності зумовлює доцільність застосування «наскрізного» методу – спектрального аналізу, що передбачає перенесення дії загально наукових методів пізнання (аналізу та синтезу, зіставлення та узагальнення, конкретизації та абстрагування) в нові змінені ситуації, зокрема при новій інтерпретації християнських ідей, символів, сюжетів і образів як складових модернової культури.

Цілком логічним уявляється і використання діалогічної технології (наприклад, «Діалог культур»), завдяки якій здійснюється організація самостійного пошуку форм прояву діяхронізації та синхронізації у світовій художній культурі за часовими періодами (Античності, Середньовіччя, Відродження, Нового часу, Новітньої доби) і, як результат, художня рефлексія (Морозов, 2012).

Відтак, значення пошуку взаємозв'язку та взаємовпливу мистецтв для оптимізації духовно-пізнавальної діяльності студентів полягає в тому, щоб таким чином розвернути площину синхронізованих варіацій мистецтва у перерізі з діяхронічною площиною та досягнути художню культуру в цьому перехресті. Цей процес цілісного досягнення художнього універсуму та пошуку взаємодій в синхронічному просторі та діяхронічному русі сприяє розширенню сфер пізнання мистецтва, набуттю нових знань і виникненню евристичної думки.

Значення діалогічної технології, зокрема «Діалогу культур», полягає в реалізації можливості функціонування таких механізмів оптимізації духовно-пізнавальної діяльності, як:

- досягнення універсальності та уніфікації, фундаменталізації та прикладнізації процесу пізнання мистецтва;
- пошук закономірностей розвитку мистецтва, художньої взаємодій між художніми системами в полікультурному просторі;
- суб'єктивізація пізнання в процесі самостійного пошуку способів і засобів розвитку мистецтва;
- виникнення художніх уявлень про розвиток світової художньої культури як процесу створення загальнолюдської культури, що відбувається з різних центрів завдяки поширенню і взаємопроникненню елементів різних мистецтв і культур;
- просторово-часового набуття та концентрації інформації про розвиток різних видів мистецтв і художніх систем;
- міжкультурне спілкування, в процесі якого розкриваються нові аспекти духовно-пізнавальної діяльності за умов взаємного доповнення позицій та поглядів реципієнтів, їх співвіднесення та узагальнення (Селевко, 1998).

Необхідною педагогічною дією щодо оптимізації духовно-пізнавальної діяльності є розуміння сенсу та цінності певного твору, формулювання підсумкового судження про художню концепцію конкретного зразку мистецтва. Ціннісний сенс твору досягається за допомогою синтезу та узагальнення результатів структурного і змістового аналізу та його функціонування. Завдяки синтезу увага реципієнта зосереджується на загальному плані мистецького явища, на новому витку спіралі пізнання, збагаченому деталізованим баченням мистецького твору, його зовнішньої та внутрішньої будови. У такий спосіб виникає узагальнене бачення і цілісне розуміння твору, формується судження про його художню концепцію. Оцінка художньої концепції передбачає консолідацію тих властивостей, які надають твору певного ціннісного сенсу і складають його аксіологічне ядро.

Універсальними психологічними механізмами, завдяки дії яких оптимізується процес знаходження художніх взаємодій, встановлення взаємозв'язків між поняттями, художнім задумом автора та мистецькими методами пізнання є ідентифікація, імпринтинг, асоціація, уява, фантазія (Золотарьова, 2013).

У процесі ідентифікації реципієнтів з художнім текстом відбувається взаємодія між його внутрішнім «я» та сенсом твору, їх злиття в єдине емоційне ціле. Так виникає «живе» знання, встановлюється творча взаємодія між внутрішнім світом студента і духовним світом мистецтва. Тому для оптимізації емоційних та інтуїтивних аспектів духовно-пізнавальної діяльності, активізації художніх почуттів і переживань мистецтва та їх організації в єдине інтегруюче враження на увагу заслуговує застосування асоціативної технології.

Певна річ, її застосування сприяє здійсненню психолого-педагогічних впливів на асоціативні механізми мислення, упорядкування переживань і думок у ситуації «художнього уподібнення». Створення таких ситуацій передбачає злиття духовного досвіду реципієнта і художнього матеріалу в процесі пізнання мистецького твору.

Завдання полягає в тому, аби студент увійшов у ситуацію, в якій він може викликати у собі відповідну низку почуттів, відшукати ті художні засоби, стилістичні особливості та специфіку образної системи, за допомогою яких митці відображали притаманне їм сприйняття дійсності та світорозуміння.

Для виконання цього завдання яскравим художнім матеріалом є твір експресіоністського напрямку, котрий поринає у всі види мистецтв і гостро виражає конфлікт людини з реальною дійсністю. Притаманне експресіонізму розкриття «крайньої» суб'єктивності як вищої надособистісної об'єктивності загальної істини зумовлює вираження митцями гіперболізму, «крикливого» дисонансу, пристрасті до моторошного, деформації «кошмарного сну». Тому варто уявити собі людину, поставлену в центр мистецтва, з її тривожною

совістю й допитливим розумом, яка прагне вирішити проблеми буття. У пошуках загальної істини людина поринає в темні глибини несвідомого, у сферу ірраціонального і вибудовує уявні розгадки з абстракцій і метафізичних сутностей. Певна річ, емоційно-інтуїтивне пізнання художньої істини потребує засвоєння стилістичних особливостей, нових засобів осягнення світу, оригінальних художніх рішень, мови, техніки.

У цьому контексті для оптимізації духовно-пізнавальної діяльності слід наголосити на психологічному механізмі уяви, розвиток якої залежить від властивостей самого художнього тексту, що містить елементи новизни і невизначеності, і, тим самим, сприяє активізації фантазії, викликає емоційну відкритість і душевний підйом. Обраний твір має бути співзвучний сучасному життєвому та соціокультурному контексту. До таких зразків належить п'єса А. Шенберга «Просвітлена ніч», в якій втілені бентежні пошуки композитора-експресіоніста.

Перед реципієнтами постають такі завдання:

- зробити малюнок з відображенням побаченого музичного «сну»;
- визначити стилістичні особливості, виражені у творі, виявити специфіку художньої мови і засобів виразності;

- здійснити рефлексію художніх узагальнень щодо експресіоністського бачення світу й людини в ньому та унаочнити їх методом графічного зображення музики.

Практичне виконання цього завдання здійснювалось учасниками Білоцерківського гуманітарно-педагогічного коледжу під час групової рефлексії у три етапи.

Перший етап – активне слухання твору та унаочнення емоційних реакцій і художніх вражень від музики.

На другому етапі передбачається узагальнення та співставлення «сновидінь», відображених на малюнках, що дозволяє виявити спільність і розбіжність в їхніх художньо-образних уявленнях. Ознайомлення з малюнками учасників дало змогу розподілити їх на три групи:

- зображення з червоними, жовтогарячими, помаранчевими кольоровими сполученнями та відтінками цих полум'яних фарб;

- малюнки з образами людського обличчя, котрі виражають здивування, занепокоєння, передчуття чогось незвичайного та ін.;

- зображення різних спалахів, які переходять в хмару, що асоціюється з вибухом.

Третій етап групової рефлексії спрямовувався на створення групового образу мистецького твору.

Інтегроване художнє враження, представлене як зворотній зв'язок, сприяє виникненню нових аспектів у баченні явищ експресіоністського мистецтва, впорядкуванню власного художнього досвіду, що можливо тільки за умов творчої співпраці та досягнення інтерсуб'єктивності (Сотська, 2008). Такий момент і є сутністю процесу суб'єктивного пізнання сенсу художніх образів, усвідомлення своїх емоцій, переживань і вражень від них, глибинного розуміння мистецьких явищ і процесів.

Висновки. Зважаючи на викладене, для оптимізації духовно-пізнавальної діяльності студентів мистецьких спеціальностей доцільно використовувати дидактичний потенціал таких педагогічних технологій:

- проблемно-пошукової, які мають значні можливості для активізації самостійного пошуку способів вирішення світоглядних і художніх проблем, поставлених митцями, як на абстрактному, так і на конкретному рівні і, тим самим, сприяють фундаменталізації та прикладнізації, універсалізації та уніфікації пізнання;

- асоціативної, використання якої дозволяє оптимізувати як емоційно-інтуїтивні, так і раціонально-логічні процеси пізнання, зокрема, за допомогою дії різноспрямованих психологічних механізмів: з одного боку механізмів, спрямованих на встановлення зв'язків і відношень між окремими елементами свідомості (асоціацій, уяви, фантазії, імпринтингу, інтерсуб'єктивності), з іншого – на їх роздвоєння, розрив, вихід за межі безпосереднього, рефлексія. Одночасність взаємодії цих процесів обумовлює цілісність, рухомість і динамічність художнього простору;

- діалогічної, застосування якої сприяє глибокому проникненню в духовний світ художнього універсуму, багатогранному й цілісному осягненню мистецької культури завдяки встановленню просторово-часових і причинно-наслідкових взаємозв'язків між художніми системами різних мистецтв, їх синхронічній та діалогічній площині з урахуванням взаємозв'язків між філософськими, загальнохудожніми і спеціально художніми поняттями та методами пізнання.

Отже, використання вказаних технологій має забезпечити оптимальні результати духовно-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців мистецьких дисциплін.

Використана література:

1. Золотарьова О. О. Сучасні технології естетичного виховання молодших підлітків на уроках мистецтва / О. О. Золотарьова // Психолого-педагогічні науки. – 2013. – № 1. – С. 109–111.
2. Лебедева А. В., Лоріна Т. І., Молодиченко В. В. Професійна підготовка майбутніх вчителів образотворчого мистецтва в умовах гуманізації освіти / А. В. Лебедева // Науковий вісник Мелітопольського ДПУ ім. Б. Хмельницького. Серія: «Педагогіка». – Вип. 4. – Мелітополь: вид-во МДПУ, 2010. – С. 118–124.
3. Масол Л. М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах / Л. М. Масол // Інформаційний збірник МОНУ. – 2004. – № 10. – С. 4–9.
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г. К. Селевко. – Москва: «Народное образование», 1998. – 256 с.

5. Сотська Г. І. Підготовка майбутніх вчителів образотворчого мистецтва до навчання учнів основної школи художнього конструювання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / Г. І. Сотська // АПН України. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – Київ, 2008. – 29 с.
6. Философский словарь / ред.-сост. И. В. Андрущенко, О. А. Вусатюк, С. В. Линецкий, А. В. Шуба. – Киев: «А.С.К.», 2006. – 1056 с.
7. Библиотека української літератури [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.ukrlib.com.ua>.
8. Гуревич П. С. Психология и педагогика [Електронний ресурс] Режим доступу: http://stud.com.ua/64623/pedagogika/psihologiya_ta_pedagogika.
9. Морозов В. В. Технологія діалогічного навчання як складник професійної освіти майбутніх учителів [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://journal.kdpu.edu.ua/pedag/article/view/52>.
10. Hirsh E. D. Cultural Literacy. – N. Y. 1988. – 402 p.
11. Nuthall G., Snook I. Contemporary Models of Teaching // P.M.W. Trawers (ed.) Second Handbook on Research. – Chicago, 1973.

References:

1. Zolotarova O. O. Suchasni tekhnolohii estetychnoho vykhovannia molodshykh pidlitkiv na urokakh mystetstva / O. O. Zolotarova // Psykholoho-pedahohichni nauky. – 2013. – № 1. – S. 109–111.
2. Lebedeva A. V., Lorina T. I., Molodychenko V. V. Profesiina pidhotovka maibutnikh vchyteliv obrazotvorchoho mystetstva v umovakh humanizatsii osvity / A. V. Lebedeva // Naukovyi visnyk Melitopolskoho DPU im. B. Khmelnytskoho. Seriya: «Pedahohika». – Vyp. 4. – Melitopol: Vyd-vo MDPU, 2010. – S. 118–124.
3. Masol L. M. Kontsepsiia khudozhno-estetychnoho vykhovannia uchniv u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh / L. M. Masol // Informatsiyni zbirnyk MONU. – 2004. – № 10. – S. 4–9.
4. Selevko G. K. Sovremennye obrazovatelnye tekhnologii: ucheb. posob. / G. K. Selevko. – Moscow: «Narodnoe obrazovanie», 1998. – 256 s.
5. Sotska H. I. Pidhotovka maibutnikh vchyteliv obrazotvorchoho mystetstva do navchannia uchniv osnovnoi shkoly khudozhnogo konstruiuvannia: avtoref. dys. ... kand. pед. nauk: 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / H. I. Sotska // APN Ukrainy. Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh. – Kyiv, 2008. – 29 s.
6. Filosofskiy slovar / red.-sost. Y. V. Andrushchenko, O. A. Vusatiuk, S. V. Lynetskyi, A. V. Shuba. – Kyiv: «A.S.K.», 2006. – 1056 s.
7. Biblioteka ukrainskoi literatury [Elektronnyi resurs] Rezhym dostupu: <http://www.ukrlib.com.ua>.
8. Hurevych P. S. Psykholohiya y pedahohyka [Elektronnyi resurs] Rezhym dostupu: http://stud.com.ua/64623/pedagogika/psihologiya_ta_pedagogika.
9. Morozov V. V. Tekhnolohiia dialohichnogo navchannia yak skladnyk profesiinoi osvity maibutnikh uchyteliv <http://journal.kdpu.edu.ua/pedag/article/view/52>.
10. Hirsh E. D. Cultural Literacy. – New York, 1988. – 402 p.
11. Nuthall G., Snook I. Contemporary Models of Teaching // P.M.W. Trawers (ed.) Second Handbook on Research. – Chicago, 1973.

Ружицкий В. А. Педагогические технологии оптимизации духовно-познавательной деятельности будущих специалистов художественных специальностей

В статье обоснована актуальность исследования проблемы использования педагогических технологий для оптимизации духовно-познавательной деятельности будущих специалистов художественных специальностей в процессе нахождения художественных взаимодействий между различными видами искусства. Оптимизация духовно-познавательной деятельности будущих специалистов и их поисковая активность является одной из важнейших задач стратегического направления преобразований в вузах Украины согласно европейским образовательным стандартам, что выступает для достижения высокого уровня интеллектуализации образовательного процесса. Цель статьи – раскрыть особенности применения педагогических технологий по оптимизации духовно-познавательной деятельности будущих учителей изобразительного искусства с использованием художественных взаимодействий. Освещены особенности применения проблемно-поисковой технологии, исследовательских форм обучения и алгоритмизированных действий на основе установления взаимоотношений между философскими, общехудожественными, специально художественными понятиями и методами познания (общенаучными и художественными). Проанализирован дидактический потенциал диалогической технологии, практическая реализация которой оптимизирует поиск взаимосвязей между художественными системами различных видов искусств, многоаспектного познания художественного универсума. Диалогическая технология применяется для содействия глубокому проникновению в духовный мир художественного универсума, многогранному и целостному постижению художественной культуры благодаря установлению пространственно-временных и причинно-следственных взаимосвязей между художественными системами различных искусств в их синхронической и диалогической плоскости с учетом взаимосвязей между философскими, общехудожественными и специально художественными понятиями и методами познания. Рассмотрена значимость ассоциативной технологии и психологических механизмов, функционирование которых способствует оптимизации эмоционально-интуитивных и рационально-логических аспектов познания искусства. Ассоциативная технология используется для оптимизации как эмоционально-интуитивных, так и рационально-логических процессов познания, в частности, с помощью действия разнонаправленных психологических механизмов: с одной стороны, механизмов, направленных на установление связей и отношений между отдельными элементами сознания, с другой – на их раздвоение, разрыв, выход за пределы непосредственного, рефлексия. Одновременность взаимодействия этих процессов обуславливает целостность, подвижность и динамичность художественного пространства. Определены этапы педагогической работы по организации групповой рефлексии о создании художественного образа произведения с использованием метода графического изображения музыки.

Ключевые слова: оптимизация духовно-познавательной деятельности, проблемно-поисковая технология, диалогическая технология, ассоциативная технология, психологические механизмы, групповая рефлексия.

Ruzhytskyi V. A. Pedagogical technologies of cognitive activity optimization of future specialists in artistic specialties

The article substantiates the relevance of the study of the problem of using pedagogical technologies to optimize the spiritual and cognitive activity of future specialists of artistic specialties in the process of finding artistic interactions between different types of art. Optimization of the spiritual and cognitive activity of future specialists and their search activity is one of the most important tasks of the strategic direction of transformation in higher educational institutions of Ukraine in accordance with European educational standards, which serves to achieve a high level of intellectualization of the educational process. The purpose of the article is to reveal the peculiarities of the application of pedagogical technologies to optimize the spiritual and cognitive activity of future teachers of fine arts using artistic interactions. The peculiarities of application of problem-search technology, research forms of learning and algorithmic actions on the basis of establishing relationships between philosophical, general-artistic, specially artistic concepts and methods of cognition (general scientific and artistic) are highlighted. The didactic potential of dialogue technology is analyzed, practical implementation of which optimizes the search for relationships between artistic systems of various types of arts, multidimensional knowledge of the art universe. Dialogic technology is used to promote deep penetration into the spiritual world of the artistic universe, the multifaceted and holistic understanding of artistic culture through the establishment of spatio-temporal and causal relationships between artistic systems of various arts in their synchronically and dialogical plane, taking into account the interrelations between philosophical, general artistic and special artistic concepts and methods of cognition. The importance of associative technology and psychological mechanisms, the functioning of which helps to optimize the emotional-intuitive and rational-logical aspects of cognition of art, are considered. Associative technology is used to optimize both emotionally-intuitive and rational-logical processes of cognition, in particular, through the action of diverse psychological mechanisms: on the one hand, mechanisms aimed at establishing ties and relationships between individual elements of consciousness, on the other – on their bifurcation, gap, out of direct, reflexion. The simultaneous interaction of these processes determines the integrity, mobility and dynamism of the artistic space. The stages of pedagogical work on organizing group reflection on the creation of an artistic image of a work using the graphic image technique of music are determined.

Key words: optimization of spiritual and cognitive activity, problem-searching technology, dialogue technology, associative technology, psychological mechanisms, group reflection.

УДК [378.147:332.2]:378

Русіна Н. Г.

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН У ВИЩІЙ ЗЕМЛЕВПОРЯДНІЙ ОСВІТІ

Статтю присвячено актуальним проблемам модернізації та підвищення якості вищої землепорядної освіти України в контексті європейської інтеграції. Особливу увагу приділено інноваційним методикам викладання дисциплін на землепорядних факультетах. Проведено аналіз освітніх програм спеціальності 193 «Геодезія та землеустрій». Розглянуто поняття «інновація», «інноваційні процеси», «інноваційне навчання». Надано характеристику інноваційних моделей сучасної вітчизняної вищої школи. Зазначено, що високу ефективність навчального процесу на землепорядному факультеті вищого закладу освіти забезпечує застосування таких методів, форм і прийомів навчальної роботи: кооперативне навчання, колективно-групове навчання, ситуативне моделювання, опрацювання дискусійних питань.

Ключові слова: інновація, інноваційні процеси, інноваційне навчання, інноваційні моделі навчання, інноваційні методи навчання, кооперативне навчання, колективно-групове навчання, ситуативне моделювання, опрацювання дискусійних питань.

Сучасний розвиток вищої землепорядної освіти в Україні орієнтований на мобільних, конкурентоспроможних і компетентних фахівців, що визначає загальне спрямування вітчизняної вищої школи на входження в загальноєвропейський і світовий освітній простір, гармонізацію національних і міжнародних стандартів вищої освіти в контексті Болонського процесу [1].

Стратегічні напрями модернізації освіти і науки в Україні визначаються як об'єктивними тенденціями загальносвітового розвитку, так і тісно пов'язаними внутрішньодержавними процесами. Адже вища освіта сьогодні не є виключно засобом підготовки фахівців для народного господарства. Вона стає все більш обов'язковим етапом у розвитку людини; у суспільстві створюється необхідний інтелектуальний потенціал, а відтак – передумови для впровадження науково-інформаційних технологій, переходу до інноваційної економіки [3, с. 232].

Мета статті – розкрити роль і значення інновацій, зокрема інноваційних методик викладання в сучасній вищій землепорядній освіті, визначити найбільш ефективні методи і форми навчальної роботи на землепорядних факультетах.

В умовах запровадження приватної власності та подальшого розвитку ринкових земельних відносин в Україні необхідний правовий та економічний механізми їх регулювання і сучасна система державного управління раціональним використанням і охороною земель, особливо сільськогосподарських. Ефективне управління земельними ресурсами та землекористуванням в умовах ринку забезпечує землеустрій і Державний земельний кадастр [12, с. 25].

Суцільна інформатизація охопила сферу кадастрово-реєстраційної діяльності, землеустрою та оцінки нерухомості. Адже в останні десятиріччя у світі відбувається надзвичайно інтенсивний розвиток нових технологій одержання інформації про просторові характеристики об'єктів на поверхні Землі, зокрема засоби дистанційного зондування, супутникової навігації, геоінформаційного моделювання, штучного інтелекту тощо. Наслідком цієї «науково-технічної революції» стають, серед іншого, різні зміни на ринку праці, адже інженерні навички та вміння геодезистів, землевпорядників, фотограмметристів, картографів, які ще двадцять років тому могли вважатися вельми затребуваними, сьогодні досить швидко «застарівають» і втрачають актуальність. Водночас змінюється затребуваність у навичках і компетенціях працівників [9, с. 30].

Зміст фахової підготовки землевпорядника потребує постійного аналізу трендів, за якими геодезія та землеустрій розвиватимуться у найближчі десятиріччя, а також розроблення на цій основі програм підготовки та перепідготовки фахівців, які дають їм змогу надалі зберігати конкурентоспроможність на вітчизняному, європейському та глобальному ринках праці.

Землевпорядна наука і вища освіта з геодезії та землеустрою стають нерозривними складниками сучасного навчального процесу. Поглиблюється науково-теоретичний рівень професійної підготовки фахівця та водночас посилюється її практичне спрямування.

Спектр професійних знань, умінь, навичок землевпорядника сьогодні значно розширився, і йому притаманне як технічне, так і соціальне-економічне, правове й екологічне спрямування. Ґрунтовна фахова підготовка потребує вільного володіння методикою та практикою наукових досліджень із землеустрою, сучасним правовим і технічним інструментарієм (перший передбачає володіння знаннями земельного права, другий – геодезичною та комп'ютерною технікою, що використовується в діяльності галузі геодезії та землеустрою). Але головне завдання полягає в тому, щоб навчити студента-землевпорядника постійно вчитися, здобувати нові знання, сформувати навички самостійного дослідницького пошуку, виявляти творчість у вирішенні складних професійних проблем і ситуацій.

Підготовка студентів за спеціальністю 193 «Геодезія та землеустрій» має будуватись з урахуванням соціального замовлення та бути максимально спрямованою на майбутні фахові потреби фахівця із землеустрою, формувати такий високий рівень професійної та загальної культури, фахової компетентності, який дасть змогу підтримувати високий професіоналізм у будь-якій сфері землевпорядної діяльності на рівні зростаючих вимог суспільства, професійної корпорації, споживачів професійних правничих послуг. Адже здобувачі землевпорядної освіти мають бути готові діяти в умовах значної конкуренції на ринку праці та серйозного професійного ризику (професійні помилки можуть призвести до втрати сертифіката, посади, прибутку). Окрім того, має бути готовність до здобуття нових знань в умовах швидкого розвитку галузі та економіки загалом, до постійного оновлення й удосконалення свого фахового рівня протягом усього життя. Адже у найближче десятиріччя світова економіка потребуватиме інженерних рішень, які зможуть надати лише фахівці із критичним мисленням і добрим знанням своєї справи [9].

Актуальним науково-методичним завданням у вищих навчальних закладах, що готують геодезистів і землевпорядників, стає пошук нових ефективних форм і методів вищої правової освіти: від розроблення і введення в навчальні плани нових перспективних дисциплін до впровадження інноваційних методик і форм викладання [1].

Наприклад, у навчальних програмах вищих навчальних закладів, що готують землевпорядників, перелік пропонованих студентам дисциплін (зокрема, спецкурсів і дисциплін вільного вибору) збагатився новими або оновленими за змістом дисциплінами. Серед них – «Супутникова геодезія та сферична астрономія», «ГІС і бази даних», «Інвестиційний аналіз», «Фінансово-економічна діяльність», «Автоматизовані земельно-кадастрові системи», «Кадастр населених пунктів», «Інженерна інфраструктура території», «Цифрові плани і карти», «Технології відтворення продуктивності земель», «Дистанційний моніторинг земельних ресурсів», «Електронні геодезичні прилади» та інші.

Класичні (традиційні) землевпорядні дисципліни (геодезія, землевпорядне проектування, земельний кадастр, геодезичні роботи при землеустрої, меліорація земель, ґрунтознавство з основами агрохімії, земельне право, фотограмметрія та дистанційне зондування, картографія та інші) також постійно оновлюються за змістом через динамічні зміни у чинному земельному законодавстві, постійну модернізацію геодезичного та комп'ютерного обладнання й програмного забезпечення кадастрово-реєстраційної діяльності, землеустрою та оцінки нерухомості тощо.

Перегляд змісту навчальних дисциплін професійної та практичної підготовки забезпечує динамічний розвиток фахових знань, збагачення їх новими термінами і категоріями, що дає змогу висвітлювати різні аспекти та предмети досліджень, розкривати процеси, закономірності функціонування, накопичування інформації, застосування, планування, моделювання діяльності в цій сфері. Адже навчальні програми мають базуватися на передових технологіях і найкращих галузевих практиках.

Інноваційні форми викладання дисциплін заслуговують на особливу увагу, оскільки забезпечують потрібний «інноваційний клімат» у ВНЗ, сприяють розвитку творчої активності та дослідницької ініціативи здобувачів освіти за спеціальністю «Геодезія та землеустрій», закладають основу для подальшого осмислення та розвитку професійних знань, успішного застосування набутих знань на практиці.

Поняття «інновація», хоча й побутує в інтернаціональному лексиконі вже понад сто років, актуалізувалось у науковій та освітянській сфері лише в останній чверті ХХ століття. І хоча поняття це може передава-

тися кількома лексемами: «новація», «інновація», «нововведення», «новотвір», «новаторство» та інші, саме термін «інновація» набув найбільшого поширення в сучасній українській науковій мові [1].

Запозичене з англійської мови слово інновація (англ. innovation від лат. innovatio – оновлення, зміна) у «Словнику іншомовних термінів» зареєстроване у значеннях: 1) нововведення, запровадження нового звичаю, правила і таке інше; 2) нова думка, ідея, реформа, процес, орієнтовані на створення, розвиток і якісне удосконалення нових видів виробів, технології, організаційних форм [10]. С. М. Морозов і Л. М. Шкарапута подають і похідний термін «інноваційний» – «який стосується інновацій»; інноваційний банк – «банк, який здійснює кредитування і фінансування інновацій у науково-технічній і організаційно-управлінській сферах» [11, с. 230].

Під інноваційними процесами в освіті розуміють процеси виникнення, розвитку та проникнення в широку практику педагогічних нововведень, оскільки інновація – це не лише створення і впровадження нововведень, але й такі зміни, які мають визначальний характер, супроводжуються змінами в різних видах діяльності, стилі мислення [6, с. 36]. Інноваційне навчання – зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна діяльність, яка ґрунтується на оригінальних методиках розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості [4, с. 339]. Відповідно, інновації у навчальній діяльності пов'язані з активним процесом створення, поширення нових методів і засобів (нововведень) для вирішення дидактичних завдань підготовки фахівців у гармонійному поєднанні класичних традиційних методик і результатів творчого пошуку, застосування нестандартних, прогресивних технологій, оригінальних дидактичних ідей і форм забезпечення освітнього процесу [2, с. 28].

Варто зазначити, що сучасний розвиток землеустрою спрямовує свою діяльність на реалізацію заходів щодо прогнозування, планування, організації використання та охорони земель на національному, регіональному, господарському рівнях та інші види діяльності, які приводять до досягнення певних результатів, сформованих на інноваційних засадах. Із цих позицій землеустрої являє собою потужний інноваційний економічний потенціал, оскільки кожен проект землеустрою є унікальним, спираючись на креативний спосіб мислення, винахідливість розробника такого проекту [8, с. 81].

Поняття «інноваційні методики викладання» є полікомпонентним, оскільки об'єднує всі ті нові й ефективні способи навчання (здобуття, передачі й продукування знань), які сприяють інтенсифікації та модернізації навчального процесу, розвивають творчий підхід та особистісний потенціал його учасників [1]. Інноваційний підхід в освіті визначається не через використання певної моделі, а через здатність проектувати і моделювати необхідний ВНЗ навчальний процес із використанням різних освітніх технологій [5, с. 143]. Найбільш поширені в сучасній вітчизняній вищій школі інноваційні моделі навчання представив М. М. Козяр (табл. 1).

Сучасні дослідники зазначають, що сучасний розвиток суспільства вимагає нової системи освіти – «інноваційного навчання», що сформувало б у студентів здатність до проєктивної детермінації майбутнього, відповідальність за нього, віру в себе й свої професійні здібності та можливість впливати на власне майбутнє.

У зв'язку із цим цілком чітко постає проблема втілення інтерактивних технологій навчання та викладання, основою яких виступає діалогове навчання, а також відбувається взаємодія викладача і студента. Науковці-педагоги виокремлюють мережу взаємодій: 1) викладач – студент; 2) студент – студент у парах (діадах) і в трійках (тріадах); 3) загальногрупова взаємодія студентів у всьому навчальному колективі, наприклад у мовній групі; 4) викладач – колектив; 5) робітництво студента «із самим собою» (також це справедливо і для викладача) [6, с. 37].

Надзвичайно високу ефективність навчального процесу на землевпорядному факультеті вищого закладу освіти забезпечує застосування таких методів, форм і прийомів навчальної роботи, як [7]:

Кооперативне навчання: найпоширенішими методами цієї групи є робота в парах під час проведення письмових опитувань, тестування, виконання завдань; синтез думок для вирішення складних проблем під час практичних занять; пошук скарбів під час проведення семінарських занять; коло ідей під час вирішення суперечливих питань. Такі методи співпраці не дають можливості студентам ухилятися від виконання завдань, сприяють розвитку навичок спілкування у групі, критично мислити, переконувати.

Колективно-групове навчання, за якого використовуються такі методи: мікрофон; мозкова атака під час вирішення проблемних завдань; аналіз ситуацій під час вивчення деяких аналітичних понять; дерево рішень під час аналізу конфліктних ситуацій; асоціативний куш під час актуалізації або рефлексії. Ці методи допомагають студентам висловити свою думку.

Ситуативне моделювання. До цієї групи можна зарахувати імітаційні ігри-тренінги та рольові ігри.

Опрацювання дискусійних питань. Тут можна застосовувати методи: займи позицію (власна думка) та дискусія. Ці методи вчать студентів відстоювати власну думку, вести дискусію, стимулюють до розвитку критичного мислення, поглиблюють знання з обговорюваної теми.

Висновки. Отже, створення інноваційного науково-освітнього середовища у вищій школі передбачає якісне оновлення змісту і форм навчання через органічне поєднання навчальної та науково-дослідницької роботи, теорії з практикою, класичних методів викладання з інноваційними, широкої та фундаментальної підготовки фахівців із вузькопрофільною спеціалізацією, що дасть змогу забезпечити універсальність, багатоплановість, гнучкість та ефективність сучасного навчального процесу.

Інноваційні моделі сучасної вітчизняної вищої школи

Інноваційна модель	Характеристика інноваційної моделі
Контекстне навчання	Ґрунтується на інтеграції різних видів діяльності студентів: навчальної, наукової, практичної. Ключовий момент – використання поєднань різних форм організації діяльності студентів: навчальна діяльність академічного типу, навчально-професійна діяльність, квазіпрофесійна діяльність. Переваги – все це має сприяти введенню студентів у контекст майбутньої професії вже в процесі навчання у ВНЗ; створення умов, максимально наближених до умов реальної професійної діяльності.
Імітаційне навчання	У його основі лежить імітаційно-ігрове моделювання в умовах навчання процесів, що відбуваються в реальній системі. Ключовий момент – опора на використання ігрових та імітаційних форм навчання. Переваги – можливість відобразити в навчальному процесі різні види професійного контексту і формувати професійний досвід в умовах квазіпрофесійної діяльності. В імітаційному навчанні перевага віддається різноманітним практикам.
Проблемне навчання	Воно нагадує науковий пошук. Здійснюється на основі ініціювання самостійного пошуку студентом знань через проблематизацію (викладачем) навчального матеріалу. Потребує особливої організації та майстерності викладача в постановці проблемного завдання. Практично не піддається регламентації, тому краще застосовувати фрагментами, котрі необхідно вводити обґрунтовано – за умов адекватного характеру навчального матеріалу. Ключовий момент – опора на постановку і вирішення проблемного завдання. Переваги – передбачає творче засвоєння знань і способів діяльності.
Модульне навчання	Становить різновид програмованого навчання, сутність якого полягає в тому, що зміст навчального матеріалу жорстко структурується з метою його максимально повного засвоєння, супроводжуючись обов'язковими блоками вправ і контролю за кожним фрагментом. Ключовий момент – організація навчального матеріалу в найбільш стислому і зрозумілому для студента вигляді. Модулі – це автономні організаційно-методичні блоки щодо кожного фрагмента структурованого навчального матеріалу. Переваги – зміст та обсяг модулів можуть змінюватися залежно від профільної та рівневої диференціації учнів і від дидактичних цілей. Забезпечує а) обов'язкове опрацювання кожного компонента дидактичної системи; б) чітку послідовність викладу навчального матеріалу та систему оцінки й контролю засвоєння знань; в) адаптацію навчального процесу до індивідуальних можливостей і запитів учнів.
Повне засвоєння знань	Розробляється на основі ідей Дж. Керролла і Б.С. Блума про необхідність зробити фіксованими результати навчання, оптимально змінюючи при цьому параметри умов навчання залежно від здібностей учнів. Ключовий момент – викладач, спираючись на необхідність досягти повного засвоєння знань кожним, хто навчається, складає перелік конкретних результатів навчання, тести для перевірки досягнень, розробляє різні способи опрацювання навчального матеріалу для учнів із різними здібностями. Переваги – в учня є можливість вибору найоптимальніших для себе умов навчання і досягнення максимального результату.
Дистанційне навчання	Різновид (досить самостійний) заочного навчання з опорою на використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій і засобів. Ключовий момент – припускає гранично опосередковану роль викладача і самостійну роль студента у виборі індивідуального темпу навчання, кількості повторів під час використання навчальних засобів і продуктів у виборі рівня засвоєння курсу (стандартний, скорочений або поглиблений). За умови використання можливостей електронної пошти та Інтернету передбачає високий рівень інтерактивності, що відповідає вимогам сучасності. Переваги – забезпечує широкий доступ до освітніх ресурсів, незважаючи на географічну віддаленість від них.

Сучасний зміст освіти геодезистів і землевпорядників має орієнтуватися на використання інформаційних технологій, поширення інтерактивного, електронного навчання з доступом до цифрових ресурсів та інтелект-навчання для майбутнього [1; 2].

Використана література:

1. Артикуца Н. В. Інноваційні методики викладання дисциплін у вищій юридичній освіті [Електронний ресурс] / Н. В. Артикуца. – Режим доступу: http://www.ekmair.ukma.kiev.ua/bitstream/123456789/2424/1/Artikutsa_Inov.pdf.
2. Бистрова Ю. В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України / Ю. В. Бистрова // Право та інноваційне суспільство. – 2015. – № 1 (4). – С. 27–33.
3. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / Авт. колектив: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін. – Тернопіль: «Навчальна книга – Богдан», 2004. – С. 242.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – Київ: «Академвидав», 2004. – 352 с.
5. Козяр М. М. Інноваційні технології навчання в діяльності ВНЗ / М. М. Козяр // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр. / Ред. Л. Л. Товажнянський, О. Г. Романовський. – Харків: НТУ «ХПІ», 2014. – Вип. 38–39 (42–43). – С. 142–151.
6. Кошечко Н. В. Інноваційні освітні технології навчання та викладання у вищій школі / Кошечко Н. В. // Педагогіка. – 2015. – № 1 (1). – С. 35–38.
7. Кошечко Н. В. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. / Н. В. Кошечко. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – 115 с.
8. Лазарева О. В. Інноваційний характер розвитку сучасного землеустрою / О. В. Лазарева // Економічний часопис Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Розділ III. Економіка та управління підприємствами. – 2018. – № 1. – С. 81–87.
9. Мартин А. Г. Вища освіта з геодезії та землеустрою: час змінювати пріоритети навчання? / А. Г. Мартин // Землевпорядний вісник. – 2018. – № 2. – С. 30–36.
10. Словник іншомовних слів / За ред. О. С. Мельничука. – Київ, 1974.

11. Словник іншомовних слів / Уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – Київ: «Наук. думка», 2000. – 680 с.
12. Третяк А. М. Земельний кадастр як самостійна галузь наукового знання / А. М. Третяк, В. М. Третяк, О. Я. Панчук, О. Ф. Ковалишин, А. В. Тарнопольський // Землеустрій, кадастр і моніторинг земель. – 2018. – № 1. – С. 25–32.

References:

1. Artykutsa N. V. Innovatsiini metodyky vykladannia dystsyplin u vyshchii yurydychnii osviti [Elektronnyi resurs] / N. V. Artykutsa. – Rezhym dostupu: http://www.ekmair.ukma.kiev.ua/bitstream/123456789/2424/1/Artikutsa_Inov.pdf.
2. Bystrova Yu. V. Innovatsiini metody navchannia u vyshchii shkoli Ukrainy / Yu. V. Bystrova // Pravo ta innovatsiine suspilstvo. – 2015. – № 1 (4). – P. 27–33.
3. Vyshcha osvita Ukrainy i Bolonskyi protses: navch. posib. / Avt. kolektyv: M. F. Stepko, Ya. Ya. Boliubash, V. D. Shynkaruk ta in. – Ternopil: «Navchalna knyha – Bohdan», 2004. – S. 242.
4. Dychkivska I. M. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: navch. posib. / I. M. Dychkivska. – Kyiv: «Akademvydav», 2004. – 352 s.
5. Koziar M. M. Innovatsiini tekhnolohii navchannia v diialnosti VNZ / M. M. Koziar // Problemy ta perspektyvy formuvannia natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity: zb. nauk. pr. / red. L. L. Tovazhnianskyi, O. H. Romanovskyi. – Kharkiv: NTU «KhPI», 2014. – Vyp. 38–39 (42–43). – S. 142–151.
6. Koshechko N. V. Innovatsiini osvitni tekhnolohii navchannia ta vykladannia u vyshchii shkoli / Koshechko N. V. // Pedahohika. – 2015. – № 1 (1). – S. 35–38.
7. Koshechko N. V. Metodyky vykladannia u vyshchii shkoli: navch. posib. / N. V. Koshechko. – Nizhyn: NDU im. M. Hoholia, 2013. – 115 s.
8. Lazarieva O. V. Innovatsiinyi kharakter rozvytku suchasnoho zemleustroiu / O. V. Lazarieva // Ekonomichnyi chasopys Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Rozdil III. Ekonomika ta upravlinnia pidpriemstvamy. – 2018. – № 1. – S. 81–87.
9. Martyn A. H. Vyshcha osvita z heodezii ta zemleustroiu: chas zminiuvaty priorytety navchannia ? / A. H. Martyn // Zemlevporiadnyi visnyk. – 2018. – № 2. – S. 30–36.
10. Slovyk inshomovnykh sliv / Za red. O. S. Melnychuka. – Kyiv, 1974.
11. Slovyk inshomovnykh sliv / Uklad.: S. M. Morozov, L. M. Shkaraputa. – Kyiv: «Nauk. dumka», 2000. – 680 s.
12. Tretiak A. M. Zemelnyi kadastr yak samostiina haluz naukovoho znannia / A. M. Tretiak, V. M. Tretiak, O. Ya. Panchuk, O. F. Kovalyshyn, A. V. Tarnopolskyi // Zemleustrii, kadastr i monitorynh zemel. – 2018. – № 1. – S. 25–32.

Русина Н. Г. Инновационные методики преподавания дисциплин в высшем землеустроительном образовании

Статья посвящена актуальным проблемам модернизации и повышения качества высшего землеустроительного образования Украины в контексте европейской интеграции. Особое внимание уделено инновационным методикам преподавания дисциплин на землеустроительных факультетах. Проведен анализ образовательных программ специальности 193 «Геодезия и землеустройство». Рассмотрены понятия «инновация», «инновационные процессы», «инновационное обучение». Представлена характеристика инновационных моделей современной отечественной высшей школы. Отмечено, что высокую эффективность учебного процесса на землеустроительном факультете высшего учебного заведения обеспечивает применение таких методов, форм и приемов учебной работы: кооперативное обучение, коллективно-групповое обучение, ситуативное моделирование, обработка дискуссионных вопросов.

Ключевые слова: инновация, инновационные процессы, инновационное обучение, инновационные модели обучения, инновационные методы обучения, кооперативное обучение, коллективно-групповое обучение, ситуативное моделирование, обработка дискуссионных вопросов.

Rusina N. H. Innovative methods of teaching disciplines in the higher land education

The article is devoted to actual problems of modernization and improvement of the quality of higher land management education of Ukraine in the context of European integration. Particular attention is paid to innovative methods of teaching disciplines in land management departments. The analysis of educational programs of specialty 193 «Geodesy and land management» is carried out. The concept of «innovation», «innovation processes», «innovative training» is considered. The characteristic of innovative models of the modern Ukrainian high school is presented. It is noted that the high efficiency of the educational process at the land management faculty of the higher educational establishment provides the application of such methods, forms and methods of educational work: cooperative training, collective-group training, situational modeling, working out of discussion issues.

Key words: innovation, innovative processes, innovative learning, innovative teaching models, innovative teaching methods, cooperative learning, collective-group learning, situational modeling, discussion of discussion issues.

ШИРОКИЙ КОНТЕКСТ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ У США

Статтю присвячено висвітленню особливостей загальноосвітньої підготовки вчителів хореографії в університетах США. Розглянуто зміст підготовки вчителів хореографії в США на рівні бакалавра. Подана детальна характеристика навчальних курсів за базовими напрямками загальноосвітньої підготовки, а саме: аналітичне читання і письмо, вивчення гуманітарних текстів, математична грамотність. Проаналізовано результати навчання, передбачені унаслідок опанування цими курсами. Детально розглянуто навчальні курси, які пропонуються студентам за напрямками загальноосвітньої підготовки більш широкого контексту: мистецтво, поведінка людини, раса та етнічна різноманітність, наука та техніка, американське суспільство, світова спільнота. З'ясовано механізм створення власної освітньої траєкторії, яка є індивідуальною для кожного студента.

Ключові слова: підготовка вчителів хореографії в США, загальноосвітня підготовка, блок загальноосвітніх дисциплін, базові курси, курси широкого контексту, створення власної освітньої траєкторії студента, загальні компетентності вчителя хореографії, ключові компетентності студентів.

Пріоритетним завданням вищих навчальних закладів на етапі інтеграції України до європейського освітнього простору стає підготовка вчителя нової генерації, що неможливо без вивчення досвіду інших країн у цій галузі. Реформа «Нова українська школа» приділяє значну увагу розвитку креативності молодого покоління, що значною мірою може бути здійснено засобами самовираження через рух і танець, тому підготовка вчителів хореографічних дисциплін вимагає значної уваги. Хореографічна школа США є однією з найкращих у світі, оскільки проблемі підготовки кваліфікованих вчителів у цій країні, зокрема вчителів хореографії, завжди приділялась особлива увага. Тому вважаємо, що вивчення американського досвіду підготовки вчителів хореографії може сприяти розумінню головних освітніх викликів в Україні.

Проблеми підготовки вчителів хореографії стали предметом дисертацій таких науковців, як Л. Андрощук, О. Бурля, С. Забрєдовський, О. Мартиненко, Ю. Ростовська, та інших. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів у системі педагогічної освіти України розкрито в дослідженнях Т. Благової, Т. Сердюк, О. Єфімчук. Розвиток хореографічно-педагогічної освіти в Російській Федерації охарактеризовано у дослідженні Ю. Горських. Питання хореографічної освіти в Польщі досліджено у працях Т. Повалій. Проте комплексні дослідження підготовки вчителів хореографії у США в українському педагогічному полі відсутні.

Метою статті є аналіз змісту підготовки вчителів хореографії у США, зокрема загальноосвітнього блоку як його складника.

Реалізація мети є можливою за умови застосування відповідних методів, серед яких нами обрано метод порівняльного аналізу (для порівняння навчальних планів підготовки фахівців) та аналіз змісту навчальних планів.

До вчителя хореографії в США висунуто низку вимог, першою з яких є належна професійна підготовка. Зважаючи на те, що право навчати хореографічного мистецтва в різних навчальних закладах (державних і приватних школах, позашкільних закладах і хореографічних школах і студіях) дає щонайменш диплом бакалавра у сфері освіти, розглянемо зміст підготовки саме на цьому рівні як базовому. Як правило, вона є поєднанням загальноосвітнього і професійного блоків дисциплін, доповнених практичним складником навчальних програм. Проаналізуємо більш детально перший із них [2]. Опанування загальноосвітніми дисциплінами є вимогою для всіх студентів ОКР «бакалавр», адже вони забезпечують базу для теоретичної та практичної підготовки студентів для успішного академічного та професійного навчання. Як виявив аналіз навчальних планів підготовки фахівців із хореографії, які запропонували у 2014–2015 н. р. 8 вищих навчальних закладів, що входять у десятку найкращих у США за версією Національної асоціації танцювальних шкіл [4], на загальноосвітню підготовку в них відведено 25–30 % усього навчального часу.

Загальноосвітній блок дисциплін навчального плану передбачає опанування 11 курсами в 9 різних сферах. Усі курси поділено на базові курси (foundation) і курси широкого контексту. Перша група навчальних предметів більшою мірою спрямована на оволодіння компетентностями, які мають бути притаманними кожному фахівцю з вищою освітою незалежно від спрямування його підготовки. До базових курсів належать такі, як аналітичне читання і письмо (4 кредити), вивчення гуманітарних текстів (2х3 кредити), математична грамотність (4 кредити) тощо.

Друга група предметів спрямована на надання студентам можливостей для опанування тими якостями, які знадобляться їм у різних сферах їхнього життя, а не лише в академічній і професійній. Вони мають можливість вибору з таких напрямів, як мистецтво (3–4 кредити), поведінка людини (3 кредити), раса та етнічна різноманітність (3 кредити), наука і техніка (2х3 кредити), американське суспільство (3 кредити), світова спільнота (3 кредити) тощо. Кожен із названих напрямів ставить перед собою навчальні й розвивальні цілі, досягнення яких служить підвищенню компетентності фахівця з кожної галузі [1].

Програма загальноосвітнього блоку дисциплін намагається пришвидшити розвиток навичок спілкування, критичного мислення та вирішення завдань упродовж курсу навчання, надаючи студентіві множинні можливості вправлятися, у різноманітних контекстах, допомагаючи поєднувати академічні знання з досвідом.

Розглянемо більш детально навчальні курси, які пропонуються студентам за охарактеризованими вище базовими напрямками загальноосвітньої підготовки (див. табл. 1).

Таблиця 1

Навчальні курси за базовими напрямками загальноосвітньої підготовки

№	Назва напрямку	Навчальні дисципліни за напрямом
1.	Аналітичне читання і письмо	Англійська мова; Англійська мова як іноземна.
2.	Вивчення гуманітарних текстів	Вивчення гуманітарних текстів І; Вивчення гуманітарних текстів ІІ.
3.	Математична грамотність	Критичне мислення та вирішення проблем; Цифрове картографування: від карт у проекції Меркатора до гібридного картографування; Суспільне та територіальне планування; Інвестування у майбутнє; Математика у цифровому світі; Математичні приклади; Математичні методи у суспільних науках; Статистичне мислення та азартні ігри; Статистика у новинах.

З метою встановлення співвіднесення поданих у таблиці курсів із компетентностями майбутнього вчителя хореографії подамо більш детальну характеристику цих курсів [3].

Наприклад, під час вивчення курсу «Англійська мова» студент розглядає одну тему в аспекті різних дисциплін. На початку семестру він проводить дослідження і джерел з окресленою послідовністю, яка дає змогу здійснити оцінку та синтез матеріалів із теми. Робота в бібліотеці є обов'язковою, і заняття з бібліотекарем є частиною курсу. Передбачено індивідуальні консультації та роботу в малих групах. Оцінювання проводиться на основі наданого підсумкового портфоліо, до якого входить як мінімум чотири завдання, що проходять кілька рівнів перевірки.

Курс «Англійська мова як іноземна» спрямований на студентів, для яких англійська мова не є рідною. Курсом передбачено оволодіння навичками аргументування і синтезу в міждисциплінарному контексті. Він акцентує на особливостях навчання в університеті та обміні історичними й культурними знаннями. Заохочується усна участь із метою розвитку навичок міжособистісного спілкування в академічному полі. Як і в попередньому курсі, передбачено роботу з бібліотекарем і роботу в малих групах у процесі ведення власного дослідження з означеної теми.

Під час опанування курсу «Аналіз гуманітарних текстів (інтелектуальна спадщина)» студенти досліджують природу особистості в суспільстві, як її висвітлюють філософські, психологічні, релігійні та політичні тексти в поєднанні з прикладами з мистецтва та літератури. Теми: подорожі, особистість та інші, спільнота, віра.

Курс «Критичне мислення та вирішення проблем (Математика)» навчає студентів, як вирішувати складні проблеми за допомогою критичного аналізу. Ці проблеми розглядаються як з історичної перспективи, так і з практичного погляду – як і коли такі проблеми трапляються у щоденному житті студента. Курс містить декілька ключових математичних дисциплін, включно з теорією ймовірності та статистикою, методами підрахунку та побудовою графіків і діаграм.

Навчальні курси «Цифрове картографування: від карт у проекції Меркатора до гібридного картографування» і «Суспільне та територіальне планування (Географія та урбаністика)» знайомлять із технологіями, що використовуються для комп'ютерного картографування, включно із системою супутникової навігації (GPS), системою супутникової дистанційної зйомки та географічною інформаційною системою (GIS). Студент досліджує, як комп'ютер зберігає та аналізує цифрові мапи, як технології картографування можна використовувати для вирішення цілої низки суспільних проблем.

Курс «Інвестування у майбутнє (Електротехніка, фінанси)» пояснює складні фінансові теми у зрозумілій формі, що допоможе студентіві зробити обдумані фінансові рішення для забезпечення надійного фінансового майбутнього.

Курс «Математика у цифровому світі (Інформатика, математика)» досліджує практичне втілення математичних питань. «Математичні приклади (Математика)» ознайомлює з базовими математичними концептами на прикладах простих історій і повсякденних ситуацій.

Під час вивчення навчальної дисципліни «Математичні методи у суспільних науках (Антропологія, політологія, психологія, Соціологія)» за допомогою прикладів із психології, соціології, політології та економіки студент дослідить, як методи суспільних наук і статистика допоможуть нам зрозуміти суспільство. Мета – стати відповідальним користувачем математичного матеріалу у науці, медіа та повсякденному житті.

Курс «Статистичне мислення та азартні ігри (Статистика)» ознайомлює із застосуванням теорії ймовірності та статистики у щоденному житті – азартні ігри, спортивні ставки, лотереї та біржа цінних паперів. Студент краще розуміє систему ставок та її недоліки та досліджує соціальний і етичний вплив легалізованих азартних ігор.

Курсом «Статистика у новинах (Статистика)» пропонується вивчення базових принципів статистики. Курс фокусується на важливості, інтерпретації та використанні статистики у новинах.

Як бачимо з короткого опису навчальних курсів, включених до базових напрямів загальноосвітньої підготовки, вони є практично зорієнтованими і готують студентів до життєвих і професійних ситуацій шляхом оволодіння ними низкою компетентностей. Аналіз результатів навчання, передбачених унаслідок опанування цими курсами, виявив, що вони прямо пов'язані з формуванням базових компетентностей учителів хореографії: критичної, контекстуалізаційної, міжпредметної, комунікативної, науково-математичної, громадянської, інформаційної та навчання впродовж життя, що означено кольором на матриці відповідності результатів навчання за базовими курсами загальноосвітньої підготовки загальним компетентностям майбутніх учителів хореографії у США (див. табл. 2).

Таблиця 2

Матриця відповідності результатів навчання за базовими курсами загальноосвітньої підготовки загальним компетентностям майбутніх учителів хореографії у США

№	Навчальний курс	Базові компетентності							
		Критична	Контекстуалізаційна	Міжпредметна	Комунікативна	Науково-математична	Громадянська	Інформаційна	Навчання впродовж життя
1.	Англійська мова								
2.	Англійська мова як іноземна								
3.	Вивчення гуманітарних текстів								
4.	Критичне мислення та вирішення проблем								
5.	Цифрове картографування								
6.	Суспільне та територіальне планування								
7.	Інвестування у майбутнє								
8.	Математика у цифровому світі								
9.	Математичні приклади								
10.	Математичні методи у суспільних науках								
11.	Статистичне мислення та азартні ігри								
12.	Статистика у новинах								

Для усвідомлення специфіки загальноосвітньої підготовки вчителів хореографії у США важливо розглянути більш детально навчальні курси, які пропонуються студентам за охарактеризованими вище напрямками загальноосвітньої підготовки більш широкого контексту (див. табл. 3).

Проаналізувавши перелік і характеристику навчальних курсів, які запропоновано майбутнім учителям хореографії, хочемо з'ясувати механізм створення власної освітньої траєкторії, яка є індивідуальною для кожного студента. Для кожного базового напрямку загальноосвітньої підготовки майбутнього вчителя хореографії та кожного напрямку загальноосвітньої підготовки більш широкого контексту визначено певну кількість кредитів, орієнтуючись на яку студенти можуть обирати навчальні курси. З метою здійснення свідомого вибору, крім детального опису курсу, на веб-сторінці університету визначено можливість отримання індивідуальних консультацій з освітніми радниками, завданням яких є надання допомоги студентам під час визначення їхньої траєкторії навчання. Крім того, є можливість електронної комунікації з викладачами, які забезпечують викладання цих курсів.

Широкий спектр навчальних курсів надає можливість щонайповнішого задоволення пізнавальних потреб студентів, а реальна варіативність навчального плану забезпечує можливості вибору курсів, що відповідає інтересам студентів (див. табл. 4).

Таблиця 3

Навчальні курси за напрямами загальноосвітньої підготовки більш широкого контексту

№	Назва напрямку	Навчальні дисципліни за напрямом
1.	Мистецтво	Мистецтво у культурному контексті; Мистецтво гри; Мистецтво слухача; Мистецтво у східному світі: глядацький досвід; Творчі проекти; Творчий порив; мультидисциплінарний підхід; Театральна уява: мистецтво виконання у суспільстві; Дослідження музики; Майбутнє телебачення; Грецький театр та суспільство; Історія мистецтва у Римі; Століття джазу в Америці; Значення мистецтва; Мистецтво та культура Філадельфії; Шекспір у фільмах; Шекспір та музика; Місце релігійного поклоніння; Танець в Американському фільмі; Транснаціональне кіно; Світова музика та культура.
2.	Поведінка людини	Азіатська поведінка та спосіб мислення; Двомовні спільноти; Творча та організаційна поведінка; Поведінка злочинця; Самоідентифікація інвалідів; Культура харчування; Емоційне сприйняття та лідерство; Глобальний альтруїзм; Соціальна екологія; Людська сексуальність; Самоідентифікація та кризи; Міжособистісна комунікація; Діти, спільнота та протиріччя; Мова у суспільстві; Маргіналізоване суспільство: інвалідність та сексуальність; Філософія людини; Фотозображення; У пошуках утопії; Підлітки; Діяльність розуму: Диявол змусив мене це зробити; Молодіжні культури.
3.	Раса та етнічна різноманітність	Афро-американці та закон: зброя чи інструмент?; Класика афро-американського театру; Аспекти різноманітності; Втілення плуралізму; Етнічність та імміграція у США; Історія та важливість раси в Америці; Імміграція та американська мрія: почути голос іммігранта; Політика самоідентифікації у США; Раса та етнічність в американському кіно; Раса та самоідентифікація в іудаїзмі; Раса та бідність в Америці; Раса, самоідентифікація та досвід в американському мистецтві; Раса у Стародавньому Середземномор'ї; Раса на сцені: соціальне становлення самоідентифікації за допомогою театру та мистецтва; Представлення раси.
4.	Наука та техніка	Мозок; Хімія вина; Кіберпростір та суспільство; Обробка та аналіз даних; Цифровий світ 2020; Катастрофи: геологія проти Голівуду; ДНК: друг чи ворог?; Навколишнє середовище; Еволюція та вимирання; Гендерні питання у науці та техніці; Зелений проти сірого: покращення та підтримання міської екосистеми; Як все працює: фізика повсякденного життя; У природі немає зворотного ходу; Управління майбутнім; Наука звуку; Екологічний дизайн; Екологічно чисте середовище; Технологічне перетворення; Знайомий всесвіт.
5.	Американське суспільство	Американська економіка; Американська військова культура; Американські революції; Сучасний соціальний рух у США; Інакомислення в Америці; Чинення правосуддя; Освіта у глобальному місті; Перші особи в Америці; Дослідження Філадельфії; Стат'я в Америці; Вища освіта та американське життя: дзеркало нації; Правосуддя в Америці; Ландшафт американської думки; Закон та американське суспільство; Життя задля зміни; Створення американського суспільства: плавильний котел чи культурні війни?; Люди, місце та навколишнє середовище; Релігії у Філадельфії; Звуки революції; Спорт та дозвілля в американському суспільстві; Динаміка міста: глобальні, регіональні та місцеві зв'язки.
6.	Світова спільнота	Реклама та глобалізація; Перейти межу: гендерний вимір глобалізації; Протистояти імперії: голос спротиву; Детективний роман; Розвиток та глобалізація; Освіта для звільнення; Еволюція культури; Гендер у світових спільнотах; Глобальні міста; Світова криза: влада, політика; Світове рабство; Уявні міста; Латиноамериканські медіа; Латиноамериканська імміграція; Танець у Філадельфії; Релігії у світі; Поворотні моменти: поворотні моменти стародавнього світу: сучасний світ; Війна та мир; Жінки у сучасному бенгальському фільмі; Міжнародні справи; Світові постановки; Світові регіони та культури: різноманітність та взаємозв'язок; Світове суспільство у літературі та фільмах.

Таблиця 4

Навчальна пропозиція курсів для вибору студентів
(загальноосвітні дисципліни ширшого контексту)

№	Назва напрямку	К-сть курсів	К-сть кредитів	К-сть курсів на 1 кредит
1.	Мистецтво	17	3–4	4,25
2.	Поведінка людини	16	3	5,33
3.	Раса та етнічна різноманітність	12	3	4
4.	Наука та техніка	15	2x3	2,5
5.	Американське суспільство	19	3	6,33
6.	Світова спільнота	20	3	6,67
	Всього	99	22	4,5

Як видно з наведеної вище таблиці, лише за напрямами загальноосвітніх дисциплін ширшого контексту університетом запропоновано 99 курсів, причому найбільше варіантів для вибору майбутні вчителі хореографії отримують за напрямами «світова спільнота» і «американське суспільство» (див. рис. 1).

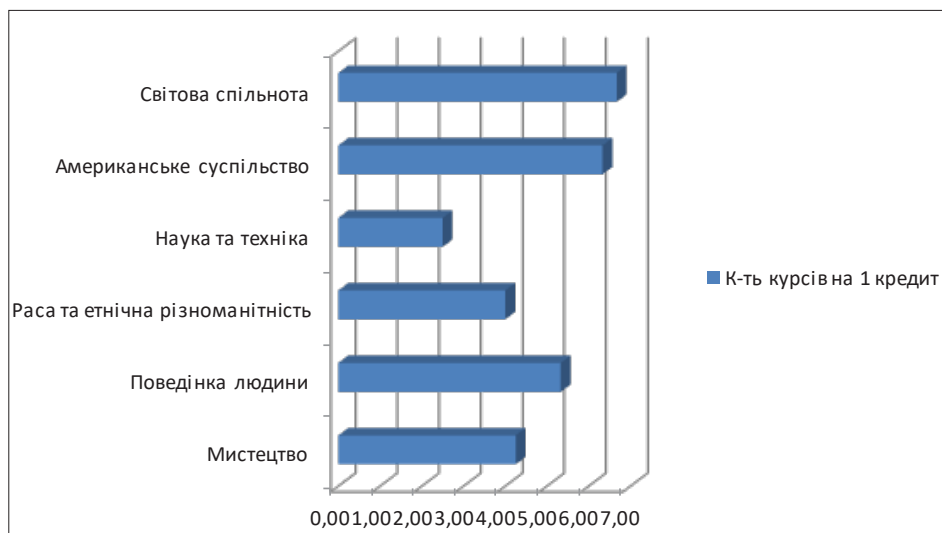


Рис. 1. Навчальна пропозиція курсів за напрямками загальноосвітньої підготовки ширшого контексту для майбутніх учителів хореографії

Маємо зазначити, що запропоновані навчальні курси розглядаються в контексті різних наукових дисциплін, тому студенти різних спеціальностей можуть об'єднуватися в один потік для опанування тим чи іншим предметом. Це створює додаткові можливості для забезпечення студентам можливостей формування їхньої освітньої траєкторії. Крім того, один і той самий навчальний курс, поданий у переліку, може бути поданий у контексті різних наукових дисциплін. Наприклад, студент може обрати вивчення курсу «Створення американського суспільства: плавильний котел чи культурні війни?» в контексті американістики, історії, філософії, політології, соціології. Проаналізуємо частотність представлення наукових дисциплін, у контексті яких можуть бути представлені загальноосвітні навчальні курси більш широкого контексту, а саме: театр, музикознавство, історія, засоби масової інформації, мови, грецька та римська класика, філософія, американістика, управління, сходознавство, право, політологія, географія та урбаністика, релігія, фізкультура, комунікація, архітектура, антропологія, психологія та нейронауки, економіка, соціологія, освіта, туризм, фемінологія (див. рис. 2).

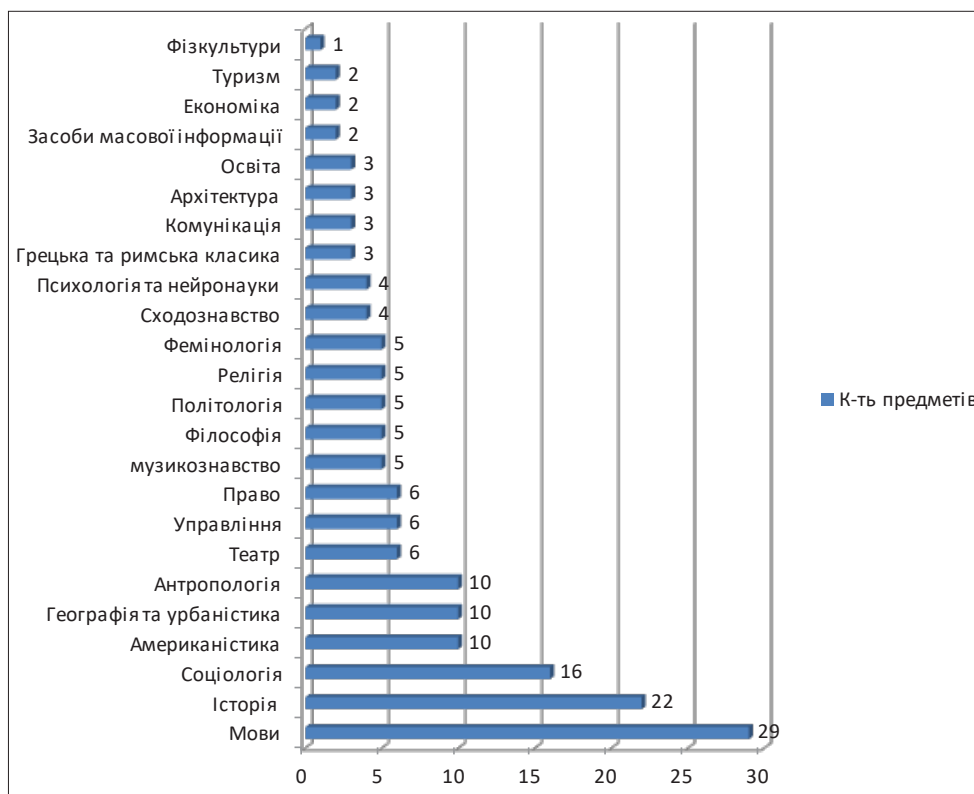


Рис. 2. Представлення курсів загальноосвітньої підготовки вчителів хореографії у США у контексті наукових дисциплін

Як видно з рисунка, найбільшою є питома вага представлення курсів загальноосвітніх дисциплін широкого профілю у мовному контексті (29 курсів), що забезпечує дискурсивність представлення інформації, а також створює умови для полікультурного підходу в навчальному процесі. Маємо зазначити, що освітня пропозиція університету поширюється, крім англійської, на 34 мови, зокрема як на сучасні мови, так і на мертву латиську мову. У цьому разі не йдеться про володіння мовою як мети курсу, скоріше мова використовується як інструмент глибшого розуміння явищ, що є предметом вивчення навчального курсу. Крім мовного дискурсу, у загальноосвітній підготовці вчителів хореографії у США значну роль відіграють історичний (22 курси) та соціологічний (16 курсів) контексти.

Утім, не може йтися про суворий дисциплінарний підхід до підготовки вчителів хореографії у США – міждисциплінарність є одним із засадничих принципів освітньої підготовки, що відбивається також і в одній із ключових компетентностей – міждисциплінарній. Такий підхід забезпечує системність і цілісність загальноосвітньої підготовки зі збереженням індивідуальних інтересів і специфіки сприйняття навчального матеріалу.

Висновки. Незалежно від обраного шляху підготовки до викладання хореографії, загальноосвітній блок є обов'язковим її елементом, оскільки дає майбутнім учителям змогу оволодіти критичною, міждисциплінарною, контекстуалізаційною, комунікативною, науково-математичною, громадянською, інформаційною компетентностями і навиками навчання впродовж життя. Навчальні курси, запропоновані у блоці загальноосвітніх дисциплін, подаються в контексті різних наукових дисциплін, найбільшу частку з яких займають мови, історія та соціологія. Можливості вільного вибору студента забезпечуються відкритою організаційною структурою університету, що дає студентам змогу вивчати предмети не лише у своєму структурному підрозділі (департаменті, коледжі, школі тощо). Викладені вище підходи створюють умови для відповідної підготовки всебічно розвиненої неупередженої креативної особистості, яка буде надавати якісні навчальні послуги в галузі викладання хореографії в дошкільних закладах, середній школі та поза нею.

Використана література:

1. Сало Л. В. Зміст загальноосвітньої підготовки вчителів хореографії в університетах США [Текст] / Л. В. Сало // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал / МОН України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка; редкол.: А. А. Сбруєва, О. Є. Антонова, Дж. Бішоп та ін. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. – № 5 (49). – С. 51–58.
2. Bulletin 2018–2019. GENERAL EDUCATION. – Retrieved at: <http://bulletin.temple.edu/undergraduate/general-education>.
3. General Education Program. Course Search. – Retrieved at: <https://gened.temple.edu/course-search>.
4. National Association of Schools of Dance. – Retrieved at: <http://nasd.arts-accredit.org>.

References:

1. Salo L.V. Zmist zagalnoosvitnioi pidhotovky vchyteliv khoreohtafii v universytetakh SShA [The content of general educational training of choreography teachers in the US universities] / L.V. Salo // Pedagogichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii: naukovyi zhurnal / MON Ukrainy, Sums'kyi derzh. ped. un-t im. A. S. Makarenka; redkol.: A. A. Sbruieva, O. Ye. Antonova, J. Bishop ta in. – Sumy: SumDPU im. A. S. Makarenka, 2015. – № 5 (49). – S. 51–58.
2. Bulletin 2018–2019. GENERAL EDUCATION. – Retrieved at: <http://bulletin.temple.edu/undergraduate/general-education>.
3. General Education Program. Course Search. – Retrieved at: <https://gened.temple.edu/course-search>.
4. National Association of Schools of Dance. – Retrieved at: <http://nasd.arts-accredit.org>.

Сало Л. В. Широкий контекст общеобразовательной подготовки учителей хореографии в США

Статья посвящена исследованию особенностей общеобразовательной подготовки учителей хореографии в университетах США. Рассмотрено содержание подготовки учителей хореографии в США на уровне бакалавра. Подана детальная характеристика учебных планов по базовым направлениям общеобразовательной подготовки, а именно: аналитическое чтение и письмо, изучение гуманитарных текстов, математическая грамотность. Проанализированы результаты обучения, предусмотренные в результате овладения этими курсами. Детально рассмотрены учебные курсы, предложенные студентам по направлениям общеобразовательной подготовки более широкого контекста: искусство, поведение человека, раса и этническое разнообразие, наука и техника, американское сообщество, мировое сообщество. Выявлен механизм создания собственной образовательной траектории, являющейся индивидуальной для каждого студента.

Ключевые слова: подготовка учителей хореографии в США, общеобразовательная подготовка, блок общеобразовательных дисциплин, базовые курсы, курсы широкого контекста, создание собственной образовательной траектории студента, общие компетенции учителя хореографии, ключевые компетенции студентов.

Salo L. V. Broad context of general educational training of choreography teachers in the USA

The article deals with the peculiarities of general educational training of choreography teachers in the US universities. The content of choreography teachers' training in the USA on bachelor's level is examined. The detailed characteristics of education courses of foundation area of general education background, in particular: analytical reading & writing, intellectual heritage, quantitative literacy, is given. The results of education foreseen as consequences of mastering of these courses are analyzed. The educational courses offered to students by the general education breadth background are considered in detail: arts, human behavior, race and diversity, science and technology, U.S. society, world society. The mechanism of creation of student's own educational trajectory, which is individual to every student, is found out.

Key words: choreography teachers' training in the USA, general educational training, general education program, foundation courses, breadth courses, creation of student's own educational trajectory, choreography teacher's general competencies, key students' competencies.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

Особливості підготовки інженера для сучасного аграрного сектору визначаються реаліями світової економіки з її досить чіткими вимогами до нинішнього фахівця, основними з яких є здатність вирішувати складні завдання, критичне мислення та креативність. Очевидно, що для забезпечення власної конкурентоспроможності на ринку праці випускники інженерної школи нині мають бути здатними до інноваційної діяльності, що потребує володіння широкою палітрою знань і умінь (інженерно-технічних і методологічних), а також високого рівня розвитку творчого потенціалу. Дослідження проблеми системного розвитку творчого потенціалу майбутнього агроінженера дало змогу визначити широке коло педагогічних умов, що уможливають реалізацію означеної системи в освітньому процесі. Весь перелік умов піддали експертному оцінюванню, що дало змогу виділити найбільш значущі. Подальші дослідження будуть спрямовані на формулювання вимог і правил, які визначатимуть способи взаємодії всіх елементів педагогічної системи розвитку творчого потенціалу інженера аграрного профілю.

Ключові слова: творчий потенціал інженера, інноваційна інженерна діяльність, педагогічна система, педагогічні умови.

Дослідження проблем, пов'язаних із підготовкою фахівців, спирається на функціональність педагогічної науки, що проявляється у її науково-теоретичній і конструктивно-технічній функціях. Перша функція втілюється у результатах науково-теоретичних пошуків стосовно підготовки майбутніх агроінженерів, що, з одного боку, містять інформацію про сутність дидактичних явищ у вигляді законів і закономірностей, з іншого боку, надають нормативну інформацію про те, яким має бути процес навчання. Для організації освітнього процесу, спрямованого на розвиток творчого потенціалу інженера як вихідної передумови його здатності до інноваційної діяльності, конструктивно-технічна функція педагогіки передбачає розроблення принципів, вимог і правил навчання, які в сукупності дають уявлення про нормативи, умови та способи вибудовування взаємодії між педагогом і студентом для досягнення цілей навчання.

Мета статті полягала у визначенні педагогічних умов, що сприятимуть розвитку творчого потенціалу майбутнього інженера аграрного напрямку.

У педагогічних дослідженнях (В. Андрєєва [1], В. Краєвського [2], М. Махмутова [3], Л. Оршанського, В. Сидоренка [4], А. Хуторського [5]), знаходимо загальні дидактичні принципи, принципи професійного навчання, на основі яких були сформульовані специфічні принципи розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів аграрного профілю. Для реалізації принципів розвитку творчого потенціалу у студентів-агроінженерів на практиці необхідно було виписати педагогічні умови, що уможливають розвиток творчого потенціалу студентів інженерних спеціальностей у аграрних університетах. Розглянемо специфічні принципи розвитку творчого потенціалу майбутніх агроінженерів та умови, що їх втілюють.

Принцип індивідуальної освітньої траєкторії полягає в тому, що студенти, умотивовані щодо отримання якісних освітніх результатів, мають брати участь у визначенні цілей і структуруванні змісту освіти, залучатися до вибору форм, методів і засобів навчання задля розвитку власної ініціативи, творчості та відповідальності за результати своєї діяльності [5]. Вимоги принципу індивідуальної освітньої траєкторії до змісту, форм і методів навчання та діяльності викладача і студента забезпечуються комплексом таких умов:

- поєднання академічної свободи студента з вимогами високого рівня якості його інженерно-технічної підготовки;
- орієнтація освітнього процесу на цілеспрямований розвиток творчого потенціалу особистості кожного студента;
- домінування самоосвітньої діяльності в особистісно-творчому розвитку майбутнього агроінженера;
- системне та послідовне формування у студентів позитивної мотивації до саморозвитку, самовдосконалення;
- створення сприятливого інформаційно-освітнього середовища для індивідуальної професійної творчої підготовки бакалаврів агроінженерії.

Принцип проблемності передбачає, що для організації освітнього процесу через певну систему прийомів, способів і засобів створюється розвивальне освітнє середовище, основне завдання якого утримувати студента у стані “інтелектуального утруднення та емоційного збудження” [3], коли запускається розумовий пошук, який вимагає певних розумових дій, що призводить до осмислення та засвоєння нового (невідомого студентові раніше) знання чи способу діяти. Унаслідок цього для студента відкривається можливість проявляти самостійність в ідентифікації та визначенні навчальної проблеми (завдання) та творчість у пошуку її рішення. Відповідно до зазначених положень принципу проблемності щодо змісту, форм, методів навчання у процесі професійної підготовки фахівців агроінженерної спеціальності мають бути забезпечені такі педагогічні умови:

- проектування змісту інженерної освіти з урахуванням реальних проблем агропромислового виробництва;

- дидактичні конструкти змісту навчання зумовлюють виникнення різнорівневих проблемних ситуацій і сприяють постановці та вирішенню навчальних проблем;
- запровадження системи форм організації навчання, у якій педагогічно доцільно поєднуються репродуктивно-інформаційні та проблемно-пошукові моделі педагогічної взаємодії [6];
- застосування інноваційних технологій навчання щодо оволодіння студентами здатностями індивідуально-групового вирішення інженерно-технічних проблем;
- наближення навчально-пізнавальної діяльності студентів до моделей науково-дослідницької діяльності;
- залучення студентів до продуктивного оволодіння методологічними знаннями як теоретичного базису розвитку інженерної творчості.

Згідно із *принципом діяльнісного навчання* студент поетапно залучається до творчої пізнавальної діяльності, пов'язаної з майбутньою професією, з метою ґрунтовного засвоєння та оволодіння необхідними методами та засобами діяльності, а також набуття власного досвіду отримання потрібних знань, створення нових продуктів, зокрема навчальних, у процесі виконання дій. Ефективна організація діяльнісного навчання здійснюється у разі забезпечення таких умов:

- спрямованість професійної підготовки бакалавра агроінженерії на інноваційну інженерно-технічну діяльність;
- широке залучення студентів до навчально-дослідної та науково-дослідної діяльності;
- оволодіння майбутніми бакалаврами методами розвитку творчого потенціалу інженера;
- узгодженість форм теоретичної та практичної підготовки студентів на основі ідей компетентнісного підходу;
- поєднання аудиторного навчання і самостійної роботи студентів засобами змішаного навчання на основі ІТ-технологій.

Принцип випереджальної потреби у знаннях дає педагогові підстави припускати, що творчий пошук вирішення завдання може потребувати доцільного звернення студента до інформації (способу дії), засвоєння якої не було передбачено під час заняття, вивчення теми або навчальним планом. Ефективність творчого розвитку майбутнього агроінженера в такій ситуації залежатиме від дотримання низки умов, зокрема таких:

- створення інформаційно-освітнього середовища як відкритої педагогічної системи, яка не обмежується наявними можливостями закладу освіти та забезпечує широкий доступ учасників педагогічної взаємодії до найсучаснішої інформації у глобальних масштабах;
- застосування в освітньому процесі лекційних занять на основі попередньої підготовки студентами конспектів лекцій;
- систематичне підкріплення у студентів мотивації щодо самостійного оволодіння новітніми інженерно-технічними знаннями;
- оцінювання навчальних досягнень студентів на основі різнорівневих контрольних засобів, коли для вирішення завдань творчо-пошукового характеру вимагається володіння широким обсягом методологічних та інженерно-технічних знань;
- реалізація в закладах вищої освіти системи стимулювання поглибленого вивчення студентами дисциплін освітньої програми, а також участі в інженерних проектах на рівні університету, держави, міжнародному рівні (іменні стипендії, гранти, зарубіжні відрядження та інше).

Формування у студентів-агроінженерів готовності до інноваційної діяльності в умовах глобалізації та комплексного освоєння природних ресурсів у рамках системи “людина – технічна система – довкілля – соціум” потребує забезпечення інтегрованого міждисциплінарного змісту освіти, що передбачає запровадження *принципу міждисциплінарності*. Щодо системного розвитку творчого потенціалу студентів інженерних спеціальностей, то дотримання принципу міждисциплінарності забезпечується такими педагогічними умовами:

- цілеспрямоване застосування методів і форм педагогічної інтеграції задля взаємопроникнення, уцілювання та уніфікації інженерно-технічних знань;
- виконання майбутніми агроінженерами міждисциплінарних проектів із залученням до команд студентів інших спеціальностей (агрономів, економістів, студентів спеціальності ІТ та інших);
- застосування студентами широкої палітри знань і вмінь (інженерно-технічних, математичних, екологічних, економічних, юридичних та інших) у перебігу виконання курсових проектів, кваліфікаційної випускної роботи;
- проектування освітніх програм підготовки інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва на основі поєднання загальнонаукового, міждисциплінарного та внутрішньодисциплінарного напрямів здійснення педагогічної інтеграції в аграрно-інженерній освіті.

Принцип продуктивності передбачає орієнтацію освітнього процесу на особистий професійний розвиток студента, що в контексті нашого дослідження втілюється у розвитку творчого потенціалу. Через “зовнішній освітній продукт” (матеріалізовані результати діяльності студента [5]) майбутній фахівець отримує “внутрішній продукт” – зміну (приріст) знань, досвіду, здатностей, способів дій тощо. Це забезпечує розвиток компетентностей, властивих фахівцю в певній науковій або професійній галузі, зокрема інженерній. Принцип продуктивності у процесі розвитку творчого потенціалу майбутнього інженера агропромислової сфери забезпечується такими умовами:

- домінування в освітній діяльності студента установки на набуття нових знань, досвіду, способів дій, на створення власного продукту;
- оцінювання результатів навчальних досягнень студентів за розвитком не тільки когнітивної, але й ціннісно-мотиваційної та діяльнісної (психомоторної) сфер особистості;
- оволодіння дисциплінами освітньої програми забезпечує досягнення студентом навчальних, розвивальних і виховних результатів;
- організація освітнього процесу засобами педагогічно доцільних технологій гарантує досягнення запланованих результатів.

Результати дослідження систем у різних сферах науки свідчать про те, що *принцип системності* є загальним і успішно може бути основою для характеристики функціонування будь-якого феномена реальності [2; 5; 7]. З огляду на розроблення педагогічної системи розвитку творчого потенціалу у студентів-агроінженерів принцип системності передбачає визначення умов у цільовому та функціональному аспектах для організації взаємодії всіх компонентів системи. Серед необхідних умов були виділені такі:

- творчий потенціал студента агроінженера має розглядатися як єдність інваріантного та варіативного складників, що органічно інтегровані в цілісну, системну властивість особистості;
- ефективність розвитку творчого потенціалу майбутнього інженера аграрного виробництва забезпечується модернізацією всіх складників сучасного освітнього процесу (цілей, методів, форм, змісту, засобів, контролю та іншого) як системи, що підпорядковує функції окремих компонентів її меті;
- орієнтація теоретичної та практичної підготовки студентів на цілісний, системний розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього бакалавра з агроінженерії.

Означені вимоги встановлюють норми того, яким має бути навчальний процес, щоб ефективно здійснювати розвиток творчого потенціалу студентів-агроінженерів. Для відпрацювання звуженого (оптимального) переліку умов, які уможливають розвиток творчого потенціалу студентів інженерних спеціальностей у аграрних університетах, на основі масиву визначених вимог було проведено експертне опитування у два етапи, що передбачало аналіз проблеми експертами та дало змогу виявити домінантні (за судженням експертів) обставини, реалізація яких в освітньому процесі аграрного вишу сприятиме позитивним змінам. На першому етапі перед групою експертів було поставлено завдання вибрати 5 основних педагогічних умов цілеспрямованого розвитку творчого потенціалу майбутнього агроінженера. Для цього був складений експертний лист з інструкцією та загальним переліком умов. Опитувальник піддали пробній (пілотажній) перевірці за участі 15 експертів, які представляли мікромодель запланованої вибірки експертів. До групи експертів увійшли фахівці з досвідом роботи у сфері професійно-технічної освіти: педагогічні працівники з науковими ступенями докторів педагогічних і технічних наук, кандидатів педагогічних наук, аспіранти та викладачі закладів вищої технічної та аграрної освіти.

Унаслідок експертизи перелік із 32 умов було скорочено до 9. Обрані умови було переглянуто та доповнено. Отже, результати аналізу даних першого етапу дослідження дали змогу виокремити найвагоміші умови, які уможливають ефективне функціонування педагогічної системи розвитку творчого потенціалу майбутніх агроінженерів.

Наступним етапом дослідження було з'ясування ступеня значущості кожної з означених умов ранговим методом (ранжуванням) – якісним оцінюванням умов, що сприяють розвитку творчого потенціалу майбутніх агроінженерів. Для експертної оцінки запрошувалися компетентні фахівці з високим ступенем обізнаності в галузі підготовки агроінженерів та об'єктивним ставленням до досліджуваної проблеми.

Результати експертної оцінки педагогічних умов розвитку творчого потенціалу студентів інженерних спеціальностей у аграрних університетах дали підстави проаналізувати їхню вагомість. На думку експертів, *найбільш значущими для ефективного розвитку творчого потенціалу студентів є умови* системної модернізації всіх складників освітнього процесу (цілей, змісту, методів, форм, засобів, контролю та іншого), створення інформаційно-освітнього середовища як відкритої педагогічної системи, яка забезпечує широкий доступ учасників педагогічної взаємодії до найсучаснішої інформації, застосування студентами інженерно-технічних, ІТ, математичних, екологічних, економічних, юридичних та інших знань і вмінь у перебігу виконання курсових і випускних проектів, а також усвідомлення того, що творчий потенціал студента-агроінженера містить варіативний складник, який передбачає можливість його розвитку. Як *істотно значущі* також виділено умови проектування змісту інженерної освіти з урахуванням реальних проблем агропромислового виробництва та залучення агроінженерів до виконання міждисциплінарних проектів разом зі студентами інших спеціальностей. Закривають перелік умов, що сприяють розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів, такі умови, як залучення студентів до навчально-дослідної та науково-дослідної роботи, системне та послідовне формування у студентів позитивної мотивації щодо самостійного оволодіння новітніми інженерно-технічними знаннями, застосування інноваційних технологій навчання, організація навчання з доцільним поєднанням репродуктивно-інформаційних і проблемно-пошукових моделей педагогічної взаємодії, які зумовлюють виникнення різномірних проблемних ситуацій і сприяють постановці та вирішенню навчальних проблем й оцінюванню навчальних досягнень студентів на основі різномірних контрольних засобів, здатних виявити володіння як методологічними, так і інженерно-технічними знаннями.

Педагогічні умови, розроблені на основі групи принципів розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів аграрного профілю, виступають для педагога теоретичною основою ефективної організації в аграрному університеті навчального процесу, спрямованого на підготовку випускників інженерних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності. Подальшого вивчення потребують проблеми ефективної взаємодії всіх елементів педагогічної системи, побудованої на основі відповідних теоретичних положень, з урахуванням визначених умов у вигляді моделі педагогічної системи розвитку творчого потенціалу студентів агроінженерних спеціальностей.

Використана література:

1. Андреев В. И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости: монография. – Казань: Центр инновационных технологий, 2015. – 288 с.
2. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студентов педвузов. – Москва: “Академия”, 2007. – 352 с.
3. Махмутов М. И. Принцип проблемности в обучении. / М. И. Махмутов // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. С. 30–36.
4. Оршанський Л. В., Сидоренко В. К. Професійна педагогіка: навч. посібник для студентів спеціальності “Професійне навчання”. – Київ, 2006. – 360 с.
5. Хуторской А. В. Современная дидактика: учеб. для вузов. – Санкт-Петербург: “Питер”, 2001. – 544 с.
6. Bloom B. S. Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals: Handbook I. The Cognitive Domain. – New York: David McKay, 1956.
7. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – Москва: “Наука”, 1982. – 185 с.

References:

1. Andreev V. I. Pedagogicheskaya evristika dlya tvorcheskogo samorazvitiya mnogomernogo mishleniya i mudrosti [Pedagogical heuristics for creative self-development of multidimensional thinking and wisdom]: monograph. – Kazan: Center of Innovation Technologies, 2015. 288 s. [in Russian].
2. Kraevskiy V. V. Osnovi obucheniya. Didaktika i metodika: ucheb. posobiye dlya studentov pedvuzov [Basics of learning. Didactics and methods: manual for pedagogical university students]. – Moscow: “Academy”, 2007. 352 s. [in Russian].
3. Mahmutov M. I. Printsip problemnosti v obuchenii [The principle of problem-based learning]. / M. I. Mahmutov // Psychology Issues. – 1984. – Vol 5. – S. 30–36 [in Russian].
4. Orshanskiy L. V., Sydorenko V. K. Profesiina pedagogika: nachalniy posibnyk dlia studentiv spetsialnosti “Proaesiine navchannia” [Professional pedagogy: Manual for students of the specialty ‘Professional training’]. – Kyiv, 2006. – 360 s. [in Ukrainian].
5. Hutorskoy A. V. Sovremennaya didaktika: ucheb. dlya vuzov [Modern Didactics: Manual for university students]. – Saint Petersburg: “Piter”, 2001. – 544 s. [in Russian].
6. Bloom B. S. Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals: Handbook I. The Cognitive Domain. – New York: David McKay, 1956 [in English].
7. Shadrikov V. D. Problemy sistemogeneza professionalnoy deyatel'nosti [Problems of system genesis of professional activity]. – Moscow: “Nauka”, 1982. – 185 s.

Титова Е. А. Педагогические условия развития творческого потенциала будущих инженеров аграрного профиля

Особенности подготовки инженера для современного аграрного сектора определяются реалиями мировой экономики с ее достаточно четкими требованиями к современному специалисту, основными из которых являются способность решать сложные задачи, критическое мышление и креативность. Очевидно, что для обеспечения собственной конкурентоспособности на рынке труда, выпускники инженерной школы с самого начала должны быть способными к инновационной деятельности, что требует широкой палитры знаний и умений (инженерно-технических и методологических), а также высокого уровня развития творческого потенциала. Исследование проблемы системного развития творческого потенциала будущего агроинженера позволило определить широкий круг педагогических условий, которые делают возможной реализацию определенной системы в образовательном процессе. Весь список подвергли экспертной оценке, что позволило выделить наиболее значимые условия. Дальнейшие исследования будут направлены на формулирование требований и правил, которые будут определять способы взаимодействия всех элементов педагогической системы развития творческого потенциала инженера аграрного профиля.

Ключевые слова: творческий потенциал инженера, инновационная инженерная деятельность, педагогическая система, педагогические условия.

Titova O. A. Pedagogical conditions for development of agricultural engineers' creative potential

The specifics of engineering education for the modern agrarian sector are determined by the realities of the world economy with its quite clear requirements towards the current expertise. The main requirements include the ability to solve complex problems, critical thinking and creativity. Obviously, to ensure their own competitiveness in the labor market, engineering graduates must be able to perform innovations from the very start of their professional activity. That requires a wide range of knowledge and skills (both, engineering and methodological), as well as a high level of creative potential. The study of systemic development of the creative potential for agrarian engineers enabled to determine a wide range of pedagogical conditions that made the implementation of a certain system in the educational process. The entire list of conditions was evaluated by educational experts, who identified the most significant ones. Further research might be focused on the requirements and rules that could determine the ways of interaction between all the pedagogical system elements directed to develop the creative potential of an agricultural engineer.

Key words: creative potential of an engineer, innovative engineering activity, pedagogical system, pedagogical conditions.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ В УКРАИНЕ

В статье рассмотрены концептуальные основания модернизации образовательных программ подготовки будущих учителей биологии в условиях реализации образовательных реформ в Украине. Определены ключевые принципы проектирования подготовки будущих учителей биологии. Обоснованы ведущие методологические основы обновления содержания методической подготовки будущих учителей биологии. Предложен авторский вариант проектирования методической подготовки будущих учителей биологии на базе компетентностного подхода.

Ключевые слова: проектирование, содержание, методическая подготовка, будущие учителя биологии, методика обучения биологии, компетентностный подход, образовательные реформы.

Ориентация украинского общества на европейские стандарты и ценности требует соответствующих системных изменений и в сфере образования. Согласно Концепции развития образования в Украине на период 2015–2025 гг., Закона Украины «Об образовании» и Концепции реализации государственной политики в сфере реформирования общего среднего образования «Нова українська школа» начинается реформа, которая «превратит украинскую школу на рычаг социального равенства и сплоченности, экономического развития и конкурентоспособности Украины» [4]. Предусматриваются кардинальные изменения в организации образовательного процесса: переход от традиционного (информационно-объяснительного) к компетентностно ориентированному обучению. Краеугольным камнем таких изменений является улучшение качества образовательного процесса в учреждениях среднего образования, а следовательно – качества подготовки учителя.

Это определяет необходимость модернизации методической подготовки будущих учителей – мотивированных, творческих, готовых к профессиональному развитию специалистов. Концептуальной основой такой модернизации выступает проектирование методической подготовки будущих учителей.

Цель статьи – раскрыть особенности проектирования методической подготовки будущих учителей биологии в условиях реализации образовательных реформ в Украине.

Педагогическое проектирование в настоящее время рассматривается как «особая сфера деятельности, включающая решение класса исследовательских задач повышенной сложности, связанных с выявлением всей совокупности педагогических факторов и условий, которые способствуют или препятствуют воплощению научных рекомендаций в реальный педагогический процесс» [8, с. 36]. Проблема проектирования высшего педагогического образования исследуется в работах О. В. Атауловой (2009), З. О. Кекеевой (2009), С. А. Куприяновой (2009), В. Ф. Любичевой (2000), Г. А. Монаховой (2000), С. Н. Поздняк (2009), В. Е. Радинова (1996), М. П. Сибирской (1998), Е. А. Таможней (2009), Ю. В. Трофименко (2009), А. П. Тряпициной (1995), Т. Л. Шапошниковой (2001), Н. О. Яковлевой (2002) и других ученых. Аспекты проектирования методической подготовки будущих учителей биологии находят свое отражение в работах современных методистов-биологов, а именно: Н. Д. Андреевой, Е. Н. Арбузовой, Л. Н. Орловой, А. В. Степанюк, Н. Б. Грицай и других.

Обобщение результатов указанных научных поисков дает основания для системного осмысления ведущих современных тенденций и направлений развития методической подготовки, определяющих особенности проектирования ее содержания и форм.

Направления модернизации методической подготовки будущих учителей биологии обозначены такими нормативными документами:

а) Концепцией реализации государственной политики в сфере реформирования общего среднего образования «Нова українська школа» [4];

б) Стандартом высшего образования по специальности 014 Среднее образование. Предметная специализация 014.05 Среднее образование (Биология) [7];

в) Концепцией развития педагогического образования [6];

г) Государственным стандартом базового и полного общего среднего образования [3].

Так, в частности, ключевые идеи модернизации образовательных программ профессиональной подготовки учителя [6, с. 16], примененные к методической подготовке будущих учителей биологии, могут быть интерпретированы следующим образом:

– внедрение компетентностного, личностно-ориентированного подхода в педагогическом образовании, обеспечение формирования универсальных компетенций (soft skills), приобретение будущими учителями биологии умений и опыта формирования компетентностей учащихся, овладение педагогическими технологиями, усиление практической составляющей педагогического образования, максимальное приближение психолого-педагогической и методической подготовки к условиям практической профессиональной деятельности, введение принципа «ребенкоцентризма» и педагогики партнерства, основанных на сотрудничестве учащегося, учителя, родителей и общественности с учетом принципов инклюзивного образования;

- приобретение навыков исследовательской деятельности на будущей должности;
- приобретение необходимых компетенций и опыта работы с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного обучения;
- формирование менеджерских и управленческих навыков для эффективной деятельности в условиях реальной автономии образовательных учреждений;
- обеспечение практической подготовки путем непрерывной педагогической практики студентов на базе общеобразовательных и внешкольных учреждений;
- содействие формированию социально зрелой личности будущего учителя биологии, принятию ценностей гражданского (открытого демократического) общества, уважения к государству и его правовой системе, осознание долга защиты Украины, национальной идентичности и толерантности к поликультурности, готовности к трансляции этих качеств учащимся;
- привитие инновационности как способа мышления и ключевого инструмента лидерства в условиях общественно-государственного партнерства, восприятие глобализационных образовательных процессов и конкурентности в качестве обязательных условий развития системы педагогического образования.

Для проектирования методической подготовки будущих учителей биологии основополагающими становятся тенденции ее развития, обобщенные в исследовании Н. Б. Грицай [2, с. 115]: компетентностно ориентированное обучение, обновление содержания методической подготовки, усиление инновационности, переход к информационным технологиям обучения, разработка нового учебно-методического обеспечения, развитие дистанционного образования, усиление роли самостоятельной подготовки студентов, усиление связи теории и практики.

Современное педагогическое проектирование, на наш взгляд, основывается на таких ключевых принципах: гуманизации и гуманитаризации, системности, интегративности, целостности содержания, вариативности, демократизма, профессиональной направленности, интенсификации, непрерывности образования, интеграции, средовой обусловленности.

Введение новых стандартов общего среднего и высшего образования определяют особенности методической подготовки будущих учителей биологии в условиях модернизации образовательных программ (табл. 1).

Таблица 1

Особенности методической подготовки будущих учителей биологии

Признак	Методическая подготовка		
	Традиционная	В условиях модернизации образовательных программ	
Уровень высшего образования, направление / специальность	1-й (бакалавриат) 6.040102 Биология	1-й (бакалавриат)	2-й (магистратура)
		014.05 Среднее образование (Биология)	
Трудоустройство	Основная и старшая школа	Базовая школа	Старшая школа
Объект изучения и деятельности	Учебно-воспитательный процесс по биологии в обще-образовательных учебных учреждениях	Учебный процесс в учреждениях общего среднего образования (по предметной специализации «Биология»)	
Ведущая нормативная дисциплина (время изучения)	Методика обучения биологии (6,7,8-й сем.)	Методика обучения биологии в базовой школе (6,7-й сем.)	Методика обучения биологии в старшей школе (1-й сем.)
Педагогическая практика (продолжительность, время)	Пропедевтиче-ская (2 нед., 6-й сем.); Производстве-нная (6 нед., 8-й сем.); Производстве-нная (6 нед., 1-й сем. магистратуры)	Пропедевтиче-ская (2 нед., 6-й сем.); Производстве-нная (6 нед., 7-й сем.)	Производственная (4 нед., 2-й сем.)

Важным для проектирования содержания и форм методической подготовки будущих учителей биологии является понимание места и роли биологической составляющей образовательной области «Естествознание» [3], которая должна обеспечить усвоение учащимися знаний о закономерностях функционирования живых систем, их развитие и взаимодействие, взаимосвязь с неживой природой, овладение основными методами познания живой природы, формирование биологической картины мира, ценности таких категорий, как знания, жизнь, природа, здоровье, формирование сознательного отношения к экологическим проблемам, осознание биосферной этики, применение биологических знаний в повседневной жизни и будущей профессиональной деятельности, оценки их роли для общественного развития, перспектив развития биологии как науки и ее значение в обеспечении существования биосферы.

Результат методической подготовки – готовность будущих учителей к реализации компетентностного потенциала учебного предмета «Биология». В учебной программе [1] конкретизирован вклад предмета

«Биология» в формирование ключевых компетентностей: общение на государственном (и родном в случае различия) языке, общение на иностранных языках, математическая компетентность, основные компетентности в естественных науках и технологиях, информационно-цифровая компетентность, умение учиться на протяжении жизни, инициативность и предприимчивость, социальная и гражданская компетентности, осведомленность и самовыражение в сфере культуры, экологическая грамотность и здоровая жизнь.

Инновацией, которая определяет не только ведущий подход в формировании и развертывании содержания всех школьных предметов и, соответственно, в содержании методической подготовки будущих учителей, является выделение сквозных содержательных линий: «Экологическая безопасность и устойчивое развитие», «Гражданская ответственность», «Здоровье и безопасность» и «Предприимчивость и финансовая грамотность». В отличие от устоявшихся, «специальных» для школьной биологии (в основе которых заложены уровни организации живой природы), они выступают надпредметными темами, средствами интеграции ключевых и общепредметных компетентностей, учебных предметов и предметных циклов.

При проектировании методической подготовки будущих учителей биологии важно, на наш взгляд, учитывать, что мотивационный, деятельностный, знаниевый и ценностный компоненты предметной (биологической) компетентности вместе с ключевыми компетентностями формируют содержание не только специальных методик, но и общей методики обучения биологии.

Модернизация методической подготовки будущих учителей биологии предусматривает комплексное использование возможностей ИКТ с целью не только формирования их методической компетентности и информационной культуры, но и приобретения соответствующего опыта. Как отмечается в Концепции Новой украинской школы, «введение ИКТ в сфере образования перейдет от одноразовых проектов к системному процессу, охватывающего все виды деятельности. ИКТ существенно расширят возможности педагога...» [4, с. 29].

Указанные особенности проектирования методической подготовки будущих учителей биологии предполагают корректировку (на переходном этапе) содержания и форм ведущей нормативной дисциплины «Методика обучения биологии» [5], на изучение которой в учебной плане подготовки бакалавров-биологов в НПУ им. М. П. Драгоманова предусмотрено 9 кредитов (270 час.), из них: лекций – 50 час., лабораторных занятий – 61 час, самостоятельная работа студентов – 159 час. Структурирование содержания методики обучения биологии предполагает выделение таких модулей:

1. Предмет методики обучения биологии. Закономерности усвоения содержания учебного предмета «Биология».
2. Средства, методы и технологии обучения биологии.
3. Формы организации обучения биологии.
4. Мониторинг качества школьного биологического образования.

Выводы. Предложенный вариант проектирования методической подготовки будущих учителей биологии предполагает ее модернизацию в условиях перехода на двухуровневую систему подготовки (бакалавриат, магистратура). Следующий уровень – проектирование индивидуальной образовательной траектории методической подготовки будущих учителей биологии: содержания, форм, технологий и учебно-методического обеспечения.

Использованная литература:

1. Біологія. 6–9 класи: навчальна програма для ЗНЗ (оновлена) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/biologiya1.pdf>.
2. Грицай Н. Б. Теорія і практика методичної підготовки майбутніх учителів біології: монографія / Н. Б. Грицай. – Рівне: О. Зень, 2016. – 440 с.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>.
4. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczya.html>.
5. Методика навчання біології: програма навчальної дисципліни для підготовки фахівців ОКР «бакалавр» напряму 6.040102 Біологія у ВНЗ III–IV рівнів акредитації МОН молодіспорту України / [авт.-укл.: І. В. Мороз, А. В. Степанюк, Н. Й. Мішук, Г. Я. Жирська, Л. С. Барна, О. Д. Гончар, О. А. Цуруль]. – Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 28 с.
6. Наказ МОН України № 776 від 16 липня 2018 р. «Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
7. Стандарт вищої освіти зі спеціальності 014 Середня освіта. Предметна спеціалізація 014.05 Середня освіта (Біологія) (проект) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti>.
8. Яковлева Н. О. Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты: монография / Н. О. Яковлева. – Москва: Информационно-издательский центр АТ и СО, 2002. – 194 с.

References:

1. Biologiya. 6–9 klasy: navchal'na programa dlya ZNZ (onovlena) [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/biologiya1.pdf>.
2. Gry'czaj N. B. Teoriya i prakty'ka metody'chnoyi pidgotovky' majbutnix uchyteliv biologiyi: monografiya / N. B. Gry'czaj. – Rivne: O. Zen', 2016. – 440 s.

3. Derzhavnyj standart bazovoyi i povnoyi zagal'noyi seredn'oyi osvity' (Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy' vid 23.11.2011 r. № 1392) [Elektronnyj resurs]. – Rezhy'm dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>.
4. Konceptiya Novoyi ukraïns'koyi shkoly' [Elektronnyj resurs]. – Rezhy'm dostupu: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konceptciya.html>.
5. Metody'ka navchannya biologiyi: programa navchal'noyi dy'scy'pliny' dlya pidgotovky' faxivciv OKR «bakalavr» napryamu 6.040102 Biologiya u VNZ III–IV rivniv akredy'taciyi MONmolod'sportu Ukrainy' / [avt.-ukl.: I. V. Moroz, A. V. Stepanyuk, N. J. Mishhuk, G. Ya. Zhy'rs'ka, L. S. Barna, O. D. Gonchar, O. A. Czurul']. – Kyiv: NPU imeni M. P. Dragomanova, 2012. – 28 s.
6. Nakaz MON Ukrainy' № 776 vid 16.07.2018 r. «Pro zatverdzhennya Konceptiyi rozvy'tku pedagogichnoyi osvity'» [Elektronnyj resurs]. – Rezhy'm dostupu: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
7. Standart vy'shhoyi osvity' zi special'nosti 014 Serednya osvita. Predmetna specializaciya 014.05 Serednya osvita (Biologiya) (proekt) [Elektronnyj resurs]. – Rezhy'm dostupu: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti>.
8. Yakovleva N. O. Konceptsiya pedagogy'cheskogo proekty'rovany'ya: metodologiy'chesky'e aspekti: monografy'ya / N. O. Yakovleva. – Moscow: Y'nformacy'onno-y'zdatel'skyj centr AT y'SO, 2002. – 194 c.

Цуруль О. А. Проектування методичної підготовки майбутніх учителів біології в умовах реалізації освітніх реформ в Україні

У статті досліджено концептуальні засади модернізації освітніх програм підготовки майбутніх учителів біології в умовах реалізації освітніх реформ в Україні. Виокремлено провідні принципи проектування підготовки майбутніх учителів біології. Розкрито провідні методологічні засади оновлення змісту методичної підготовки майбутніх учителів біології. Запропоновано авторський варіант проектування методичної підготовки майбутніх учителів біології, в основу якого покладено компетентнісний підхід.

Ключові слова: проектування, зміст, методична підготовка, майбутні вчителі біології, методика навчання біології, компетентнісний підхід, освітні реформи.

Tsurul' O. A. Designing of methodical training of future teachers of biology in conditions of educational reforms implementation in Ukraine

The article considers the conceptual basics of modernization of future teachers' of biology training programs in conditions of educational reforms implementation in Ukraine. The key principles of designing of methodical training of future teachers of biology are defined. The leading methodological bases of updating of content of methodical training of future teachers of biology are proved. Author's option of designing of methodical training of future teachers of biology is offered. Competence approach is the basis of this designing.

Key words: designing, content, methodical training, future teachers of biology, methods of teaching biology, competence approach, educational reforms.

РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ПЕДАГОГІКИ СПІВРОБІТНИЦТВА ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті визначено сутність педагогіки співробітництва. Установлено, що педагогіка співробітництва сприяє підвищенню інтересу студентів до навчання та формуванню у них загальнолюдських цінностей. Висвітлено основні ідеї педагогіки співробітництва (пізнання та засвоєння істинно людського; пізнання себе; гуманізація освітнього процесу тощо). Висвітлено досвід впровадження ідей педагогіки співробітництва під час аудиторних занять з англійської мови зі студентами економічних спеціальностей на прикладі опрацювання тем “Business Propositions” та “Culture Differences”. Висвітлено функції викладача під час організації навчального процесу, які полягають у формуванні мовленнєвої компетенції студентів, з одного боку, та у прищепленні молоді розуміння ідей педагогіки співробітництва – з іншого.

Ключові слова: ідеї педагогіки співробітництва, студенти, англійська мова, навчальний процес.

Гуманізація вищої освіти та орієнтація на потреби та інтереси студентів є необхідною умовою організації навчального процесу в сучасних закладах вищої освіти України. Відомо, що тільки під час плідної співпраці, взаємоповаги, прийняття цілей, запитів та інтересів особистості та відносин, що будуються на довірі суб'єктів освітнього процесу можна побудувати дійсно ефективну модель навчання.

Викладач має спрямовувати зусилля не тільки на формування у майбутніх спеціалістів знань і навичок із майбутнього фаху, але й на розвиток творчих здібностей студентів, що сприятиме вирішенню нестандартних ситуацій. Вважаємо, що досягненню цієї мети значно сприяє впровадження в освітній процес ідей педагогіки співробітництва, які дають змогу розкритись і виявити себе у навчальній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що науковці неодноразово зверталися до теоретичних і практичних питань організації педагогіки співробітництва. Особливості організації навчально-педагогічного співробітництва у навчально-виховному процесі вищої школи розкрила М. Зуєва, реалізацію ідей навчального співробітництва у професійній діяльності вчителя молодших класів висвітлено у працях В. Дволучанської, застосування ідей педагогіки співробітництва у військових закладах освіти розглядалося І. Цикрою та І. Кулідою, парадигми насильницького та ненасильницького управління у виховному процесі висвітлив В. Калошин. Водночас вважаємо, що впровадження ідей співробітництва під час вивчення студентами іноземних мов недостатньо висвітлене у науковій літературі.

Мета статті – висвітлення досвіду реалізації ідей співробітництва під час викладання англійської мови студентам економічних спеціальностей.

Для досягнення поставленої мети вважаємо за необхідне вирішити такі завдання:

- розкрити поняття ‘педагогіка співробітництва’;
- висвітлити основні ідеї педагогіки співробітництва;
- представити досвід впровадження ідей педагогіки співробітництва у навчальний процес.

Під час дослідження необхідно зазначити, що засновником педагогіки співробітництва вважають доктора психологічних наук, академіка ІІІ. Амонашвілі, який підкреслював, що основна ідея навчання має бути спрямована проти авторитарності в освіті та вихованні. Його ідею підтримали інші педагоги-новатори, до яких можна зарахувати С. Соловейчука, С. Лисенкова, В. Шаталова, І. Волокова, С. Львіна та інших. Сутність педагогіки співробітництва науковці вбачають у створенні та організації педагогом міжособистісної взаємодії, яка має проходити у доброзичливій і приємній атмосфері [4, с. 2].

До основних ідей педагогіки співробітництва зараховують такі:

- пізнання та засвоєння істинно людського;
- пізнання себе;
- надання здобувачам освіти можливості виявити себе під час заняття;
- збіг інтересів молодих людей із загальнолюдськими інтересами;
- гуманізація освітнього процесу;
- створення позитивних установ на навчання;
- розвиток громадянської та соціальної позиції осіб, що навчаються.

Як підкреслюють І. Цікра та І. Куліда, педагогіка співробітництва характеризується зміною авторитарного середовища на атмосферу радості, оптимізму та гуманізму [4, с. 7; 5, с.170; 6, с. 172].

Під час реалізації ідей педагогіки співробітництва діяльність викладача та студентів має бути органічною, адже, як вдало підкреслила М. Зуєва, ефективність діяльності викладача визначається продуктивністю діяльності студентів. Причому суб'єктність викладача передбачає ставлення педагога до студента як до самоцінності [3, с. 158].

Враховуючи специфіку Харківського національного економічного університету імені С. Кузнеця, викладання англійської мови приділяється дуже велика увага. Метою курсу «Англійська мова спеціального

вжитку» є не тільки формування спеціальних знань та вмінь, які допоможуть студентам вільно почуватися під час проведення переговорів, складання та підписання контрактів, але й прищеплення студентам загальнолюдських цінностей, толерантного та дбайливого ставлення один до одного, поваги до думки інших людей. Перед викладачем постає завдання навчити молодих людей спілкуватися, коректно ставитися один до одного, шукати компроміси з бізнес-партнерами тощо.

Розглянемо шляхи впровадження ідей співробітництва під час вивчення усної теми “Business Proposition”. Як і в будь-якій діяльності, що спрямована на розвиток усного мовлення, доцільно спочатку підготувати студентів до опрацювання цієї теми. Для цього викладачем організовується своєрідний brainstorm: студенти мають запропонувати слова та словосполучення, які можуть бути корисними для обговорення цієї теми. Зазначимо, що студенти пропонують варіанти як українською, так і англійською мовами, тоді як на дошці всі лексичні одиниці записуються англійською. Запис лексичних одиниць на дошці дає змогу студентам візуалізувати сприйняття інформації та краще запам'ятати нові слова. Після цього ми просимо студентів описати, що саме є неподалік їхнього дому (які магазини, бізнес-центри, кафе, ресторани тощо) та визначити, що саме на їхню думку було б рентабельно заснувати в цьому районі, за можливості використовуючи нові лексичні одиниці.

Після цього ми розповідаємо студентам маленьку історію, в якій ідеться, як саме чоловік заснував власний бізнес і що його наштотувало на цю ідею. Текст цієї історії наведемо нижче:

“There is a story by S. Maugham, about a young man who visits a small town and wants to buy some cigarettes. He walks nearly a mile (about 1,5 km) before he finds a shop, so he goes back to the place where he started from and says: “I’ll open a tobacconist here.” He does and it is a great success. For the next twenty years, the man walked the streets of England looking for cigarettes. When he had to walk too far, he opened a shop there. He was a millionaire by the time he was 40” [1, p. 38].

Після цієї історії студентам пропонується обговорити зі своїми бізнес-партнерами (студентами, що працюють в одній міні-групі) можливості відкриття того чи іншого бізнесу. Молодим людям видається план місцевості із розташуванням супермаркетів, кафе, магазинів, щоб вони могли проаналізувати, який саме бізнес рентабельно було б відкрити в цьому районі. Як правило, ідеї студентів щодо відкриття того чи іншого бізнесу сильно відрізняються у межах однієї групи. Тому студентам надається установка бути ввічливими, з повагою ставитися до ідей інших учасників гри і намагатися тактично висловити та відстояти власну думку.

Вважаємо, що такий вид навчальної діяльності не тільки розвиває словниковий запас студентів і навички усного мовлення, але й вчить із повагою ставитися до думки інших людей, що потім із класної кімнати переноситься у реальне життя. До того ж з досвіду роботи можна стверджувати, що така організація навчального процесу значно підвищує мотивацію до вивчення англійської мови, адже молоді люди розуміють, де саме вони можуть використовувати ці знання, уміння та навички.

Ще одним яскравим прикладом впровадження у навчальний процес ідей педагогіки співробітництва (пізнання себе; гуманізація освітнього процесу; розвиток громадянської та соціальної позиції осіб, що навчаються) є обговорення теми “Cultural Difference”. Як правило, для обговорення національних стереотипів в академічних групах із високим рівнем знань ми використовуємо методичні розробки оксфордського підручника “New English File” (Upper-Intermediate). На початку опрацювання цієї теми викладач дає завдання студентам порівняти стереотипи представників чотирьох країн (Англії, США, Ірландії та Шотландії), назвати їхні позитивні та негативні характеристики. Після короткого обговорення студентам пропонується аудіозапис, в якому надається опис кожної з національностей. Завдання студентів – порівняти їхні ідеї з тим, що вони почули [2, с. 30]. Вважаємо, що такий warming-up налаштовує студентів на подальше обговорення теми різниці в культурі різних народів.

Після цього викладачем організовується дискусія з проблемних питань. Зокрема, студентам пропонується дати розгорнуті відповіді на такі питання, як:

- різниця у культурі може спричинити проблеми та незрозуміння. Чи не краще жити у власній країні та залишити думки щодо імміграції?;
- на вашу думку, краще жити у монокультурному чи полікультурному суспільстві?;
- чи погоджуєтесь ви з тим, що краще вивчати іноземну мову міжнародного спілкування, ніж менш популярні мови;
- як ви ставитесь до шлюбу з представником іншої культури? Проаналізуйте переваги та недоліки такого шлюбу;
- як культура США (Англії) відрізняється від культури України тощо.

Під час обговорення цих питань викладач постійно підводить студентів до думки щодо необхідності поважати себе та представників інших культур і релігій, прийняття їхньої культури та світогляду.

Висновки. Ми глибоко переконані, що завдання викладача іноземної мови полягає не тільки у наданні студентам ґрунтовних знань та вмінь із предмета, що вивчається, але й у прищепленні молодим людям загальнолюдських цінностей, поваги до представників інших культур і націй. Саме тому під час обговорення англійських текстів і проведення дискусій на різні теми необхідно постійно звертати увагу студентів на необхідність толерантного ставлення до позицій і переконань іншої людини, підтримувати один одного, виражати позицію, що відрізняється від позиції опонента, у коректній і м'якій формі.

Надалі планується проаналізувати вплив особистості викладача на становлення та розвиток студентів.

Використана література:

1. Cammidge M. Speaking Extra. A Resource Book of Multi-level Skills Activities / M. Cammidge. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 128 p.
2. Oxenden C. New English File. Upper-Intermediate Students' Book. / C. Oxenden, S. Latham-Koenig. – Oxford University Press, 2005. – 162 p.
3. Зуєва М. В. Організація навчально-педагогічного співробітництва у навчально-виховному процесі вищої школи / М. В. Зуєва // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр. / ред. Л. Л. Товажнянський, О. Г. Романовський. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2010. – Вип. 25 (29). – С. 156–163.
4. Рагулько О. Л. Педагогіка співробітництва – сучасна педагогічна технологія формування особистості учня (дослідження спадщини великого педагога В. О. Сухомлинського) / О. Л. Рагулько // Мат-ли І Всеукр. наук.-пр. конф “Педагогічна персонал істика”, присвяченої 160-річчю від дня народження С. Ф. Русової (25 лютого 2016 р., м. Івано-Франківськ, Україна) / за заг. ред. Т. К. Завгородньої. – Івано-Франківськ, 2016. – С. 49–55.
5. Сердюк В. Н., Котова А. В. Проблемное обучение – основной прием активизации процесса преподавания иностранных языков студентам неязыковых специальностей / В. Н. Сердюк, А. В. Котова // Вопросы методики преподавания в ВУЗе: сб. ст. СПб. гос. политех. ун-та / Под. ред. д-ра пед. наук проф. Н. И. Алмазовой. – Санкт-Петербург: Изд-во Политехнического ун-та. – Вып. 5 (19-1), 2016 г. – С. 169–175.
6. Цікра І. О., Куліда І. М. Педагогіка співробітництва – основа сучасної моделі навчально-виховного процесу у вищих військових навчальних закладах / І. О. Цікра, І. М. Куліда // Збірник наукових праць “Військова освіта” Національного університету оборони України. – 2013. – № 2 (28). – С. 172–180.

References:

1. Cammidge M. Speaking Extra. A Resource Book of Multi-level Skills Activities. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 128 p.
2. Oxenden C. New English File. Upper-Intermediate Students' Book. Oxford: Oxford University Press, 2005. – 162 p.
3. Zuyeva M. V. Organizaciya navchal'no-pedagogichnogo spivrobitny'ctva u navchal'no-vy'xovnomu procesi vy'shhoi shkoly / M. V. Zuyeva // Problemy ta perspektyvy formuvannya nacional'noyi humanitarno-technichnoi elity. – Kharkiv: NTU “XPI”, 2010. – Vy'p. 25 (29). – S. 156–163 [in Ukrainian].
4. Ragul'ko O. L. Pedagogika spivrobitny'ctva – suchasna pedagogichna texnologiya formuvannya osoby'stosti uchnya (doslidzhennya spadshhy'ny' vely'kogo pedagoga V. O. Suxomly'n's'kogo) / O. L. Ragul'ko // Mat-ly I Vseukr. nauk.-pr. konf “Pedagogichna personalisty'ka”, pry'svyachenij 160-richchayu vid dnya narodzhennya S. F. Rusovoyi (25 lyutogo 2016 r., m. Ivano-Frankivs'k, Ukrayina). – Ivano-Frankivs'k, 2016. – S. 49–55 [in Ukrainian].
5. Serdyuk V. N., Kotova A. V. Problemnoe obuchenye – osnovnoj pry'em akty'vy'zacy'y' processa prepodavany'ya y'nostrannyx yazykov studentam neyazykovyx specy'al'nostej / V. N. Serdyuk, A. V. Kotova // Vopross metody'ky' prepodavany'ya v VUZe: sb. st. SPb. Gos. Poly'texny'ch. un-ta. – Saint Petersburg: Y'zd-vo Poly'texny'cheskogo unt-a, 2016. – Vyp. 5 (19-1). – S. 169–175 [in Russian].
6. Cikra I. O., Kulida I. M. Pedagogika spivrobitny'ctva – osnova suchasnoyi modeli navchal'no-vy'xovnogo procesu u vy'shhy'x vijs'kovy'x navchal'ny'x zakladax / I. O. Cikra, I. M. Kulida // Vijs'kova osvita – Nacional'nogo universy'tetu oborony' Ukrayiny', 2013. – № 2 (28). – S. 172–180. [in Ukrainian].

Черныш Л. Н. Реализация идей педагогики сотрудничества во время преподавания английского языка студентам экономических специальностей

В статье представлено определение педагогики сотрудничества. Установлено, что педагогика сотрудничества способствует повышению интереса к учебе и формированию у студентов общечеловеческих ценностей. Представлены основные идеи педагогики сотрудничества (познание и усвоение истинно человеческих ценностей, познание себя, гуманизация учебного процесса и так далее). Представлен опыт внедрения идей педагогики сотрудничества во время занятий по английскому языку со студентами экономических специальностей на примере тем “Business Propositions” и “Culture Differences”. Представлены основные функции педагога, которые заключаются в формировании языковой компетентности студентов, с одной стороны, и привитии молодым людям идей педагогики сотрудничества – с другой.

Ключевые слова: идеи педагогики сотрудничества, студенты, английский язык, учебный процесс.

Chernysh L. M. Implementation of cooperation pedagogy ideas at English classes to students of economic specialties

The article presents the definition of pedagogy of cooperation. It has been established that the pedagogy of cooperation heightens interest in learning and universal values formation. The main ideas of the pedagogy of cooperation (universal human values knowledge and learning, self-knowledge, teaching and learning process humanization etc.) are presented. The experience of the implementation of pedagogy of cooperation ideas during English classes to students of economic specialties on the example of the topics “Business Propositions” and “Culture Differences” is presented. The main functions of the teacher are presented; they consist in the students' language competence formation on the one hand, and teaching young people the ideas of cooperation on the other hand.

Key words: cooperation pedagogy ideas, students, English language, teaching and learning activities.

УДК 378.147

Чехратова О. А.

МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ ДО ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ

В умовах навчальної автономії гостро постає питання мотивації студентів до навчання загалом і до вивчення іноземної мови зокрема. У статті розглядаються види мотивації, їх взаємозалежність із розвитком навчальної автономії, а також зв'язок із вивченням іноземної мови й оволодінням комунікативною компетентністю. У роботі описуються результати дослідження, що було проведено на базі різних закладів освіти з метою визначення типу мотивації студентів до навчання, аналізуються відповіді на окремі питання дослідження. Проведена робота показала, що студенти незалежно від закладу освіти та спеціальності, загалом, володіють внутрішньою мотивацією, яка необхідна для вивчення іноземної мови. Пропонуються шляхи залучення студентів до активної роботи, створення ситуацій успіху, зацікавлення і мотивації для сприятливих умов розвитку навчальної автономії.

Ключові слова: навчальна автономія, внутрішня мотивація, зовнішня мотивація, інструментальна мотивація, інтеграційна мотивація, самомотивування, студентоцентроване навчання, комунікативна компетентність.

Вивчення іноземної мови – складний і багатогранний процес, який буде мати позитивний результат, тільки якщо вчитель і учень співпрацюють заради досягнення певної мети. Рушійною силою такої співпраці є мотивація людини до навчання. Від бажання вчитися залежить швидкість і якість досягнення результату, що в рамках освітнього процесу означає академічну успішність учня / студента. Дослідники і педагоги наголошують, що мотивація – ключовий фактор, що впливає на успіх у вивченні іноземної мови, оскільки вона може компенсувати не тільки недоліки організації процесу навчання, а й власне проблеми, що пов'язані з вивченням мови [11; 16; 17].

Дослідженнями мотиваційної сфери людини займалися Є. П. Ільїн, Г. С. Костюк, С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв. Вони визначають мотивацію як складний комплекс психологічних процесів, що впливають на бажання і здатність людини виконувати певний вид роботи; імпульс, який викликає активність індивідууму та визначає напрям подальшого руху [3, с. 65]. Мотивація також розглядається як гіпотетична концепція, яку ми використовуємо для того, щоб пояснити, чому люди думають і поведуть себе певним чином [10, с. 10].

Питання зв'язку мотивації з навчальною діяльністю досліджували Є. І. Пассов, В. П. Кузовльов, Т. І. Левченко, приділяючи особливу увагу взаємодії вчителя і учня на занятті, ролі кожного з них в освітньому процесі. Наприклад, у навчальному сенсі мотивація описується як інструмент, що провокує дії: зацікавленість у визначенні мети, послідовності виконання завдання, передбаченні результатів, розрахунку кількості зусиль, що потрібно докласти для досягнення цілі [10, с. 6].

Однак учені наголошують, що вчителі та викладачі повинні бути надзвичайно уважними у бажанні і на шляху підвищення мотивації своїх підопічних, оскільки вона може слугувати виправданням та інструментом маніпуляції з боку останніх (низька успішність – недостатня вмотивованість, а значить – педагог нецікаво викладає матеріал, не залучає студента до виконання вправ, не підбадьорює і, відповідно, не виконує своїх обов'язків) [5]. Тож мотивація і створення ситуації успіху на занятті виявляються складними завданнями, над проблемою вирішення яких працювали І. Д. Бех, А. С. Белкін, Л. С. Виготський, В. О. Оніщук, І. Ф. Харламов, Г. І. Щукіна.

Не менш важливим є те, що людина на певному етапі навчання під дією різних внутрішніх і зовнішніх факторів може втратити інтерес, забути про цілі, які ставить перед собою, почати нудьгувати або просто змінити свою думку на проблему. З подібними проблемами зустрічається кожен учитель, особливо коли ми говоримо про вивчення іноземної мови: розвиток комунікативної компетентності – складний процес, який вимагає докладання зусиль, зосередженості, безперервної кропіткої праці, вміння і бажання долати перешкоди на шляху до мрії. Тому такі дослідники, як Е. І. Кирічук, Л. П. Кичатинова, А. К. Маркова, Т. А. Матіс, А. Б. Орлова, особливу увагу приділяють вивченню й викладанню іноземної мови та проблемі розвитку мотивації на занятті.

Наголосимо, що вивчення мови не можливе без мотивації, яка, у свою чергу, стає причиною успіху, а також є досвідом навчання [18]. Вищезазначені факти зумовили мету статті: аналіз видів мотивації, їх вплив на вивчення іноземної мови; виявлення взаємозв'язку мотивації та навчальної автономії, а також академічної успішності студентів; проведення дослідження щодо визначення видів мотивації у студентів різних закладів освіти.

Більшість психологів виділяє два типи мотивації: внутрішню і зовнішню. Перший – це бажання виконувати певні дії, що приносить задоволення людині, оскільки вона розуміє важливість процесу, а не тому, що бажає отримати нагороду [4]. Другий – означає мотивацію людини до виконання певних дій із метою отримання винагороди або для того, щоб уникнути покарання [6].

Особистість з її потребами, настановами, інтересами та бажаннями впливає на внутрішню мотивацію [3, с. 67]. Якщо людина володіє подібним «даром», вона готова брати відповідальність за своє навчання

(основа навчальної автономії), розвивати навички, що пов'язані з цим процесом, а, досягши мети або успіху у виконанні певного завдання, ставитиме інші цілі та досягатиме їх. Такий процес взаємопов'язаний і циклічний. Учень або студент, який має внутрішню мотивацію, досягатиме своєї мети й отримуватиме кращі оцінки набагато легше, ніж той, хто вчиться заради нагороди. До того ж така людина не має проблем із використанням знань, набутих на занятті, у повсякденному житті. Отож вивчення іноземної мови стає цікавим процесом, який підбадьорює і надихає на підкорення нових вершин.

З іншого боку, є небезпека, що учень може опинитися в замкнутому колі невдач у навчанні. Оперуючи негативним досвідом (складне завдання, недостатня впевненість, невиконаний тест, неспроможність висловити власну думку в комунікативній ситуації) або не маючи чітких цілей, людина буде поступово втрачати внутрішню мотивацію [19]. Вона також буде зменшуватися, якщо з метою заохочення студент отримуватиме забагато зовнішніх нагород за виконання будь-якого, навіть мінімального завдання. Це стосується як викладачів, так і батьків. Перші можуть помилково спрощувати завдання для створення хибної ситуації успіху. Але, виконуючи надзвичайно прості вправи або, наприклад, знаючи всі відповіді тесту заздалегідь, діти втрачуть інтерес до вивчення предмета, оскільки не будуть бачити потребу докладати зусиль для отримання позитивного результату. З боку батьків подібна помилка буде означати недостатню усвідомленість потреб та інтересів дітей.

Сучасне суспільство виділяє два типи особистості: соціорієнтований та его-орієнтований [1, с. 7], таким способом звертаючи увагу, власне, на зовнішню і внутрішню мотивації відповідно. Перший тип буде виконувати завдання задля закріплення за собою позиції в певній соціальній ланці, другий – заради власної вигоди і досягнення певної мети. Але процес саморозвитку і самовдосконалення не можливий без рефлексії – як навчальної, так і особистісної, без якої людина втрачає віру у власні сили. У такому разі внутрішня мотивація майже повністю зникає, поступаючись місцем зовнішнім умовам розвитку особистості, впливу середовища та соціальним обмеженням.

Усе це не означає, що зовнішня мотивація – це погано; у деяких ситуаціях вона лише допомагає виконати завдання, яке, наприклад, не до вподоби, але має бути завершене. Проте такий психологічний фактор стане ворогом у вивченні іноземної мови, оскільки комунікативну компетентність можна розвинути лише у процесі активної співпраці, яка є наслідком зацікавленості обох сторін.

На жаль, мати і зберегти внутрішню мотивацію надзвичайно важко: є багато факторів, які не тільки впливають на людину (позитивно або негативно), але й поступово змінюють цілі і пріоритети, зменшуючи внутрішню мотивацію. Наприклад, кожен намагається наслідувати приклад інших (батьків, друзів, колег, кумирів), прислухається до їхньої думки, переосмислює власні ідеї й поступово починає копіювати поведінку та цінності інших. Це не означає, що на нас спричиняють тиск, це закономірність існування в соціумі. Але таким способом ми переходимо від внутрішньої до зовнішньої мотивації. Коли дитина починає навчатися, їй весело і цікаво, вона з радістю відвідує заняття, виконує інструкції, мріє і здобуває перемоги – її діями керує внутрішня мотивація. З часом вона починає під впливом зовнішніх або внутрішніх факторів нудьгувати, втрачати інтерес, змінювати пріоритети, відповідно, мотивація зменшується, а іноді – зовсім зникає. Виконання завдання не принесе людині задоволення, мета не буде досягнута, учень втратить віру у власну компетентність, а значить є ймовірність того, що буде надзвичайно складно отримати позитивні результати або користь у майбутньому.

У питанні вивчення мови, яка у різноманітних життєвих ситуаціях може стати інструментом досягнення певної мети, дослідники також наголошують на виділенні інтеграційної та інструментальної мотивації. Перша – пов'язана з позитивним ставленням до групи людей, що володіють цільовою мовою навчання, ототожнення себе з такою групою або бажання та потенціал для інтеграції (спілкування, навчання за кордоном, виїзд за кордон, одруження тощо) [12]. Це також причини, які вказують на інтерес для вивчення мови з метою зустрітися і спілкуватися з членами мовної спільноти.

На відміну від інтеграційної, інструментальна мотивація – це функціональна причина вивчення мови, наприклад, щоб отримати кращу роботу, підвищення або скласти екзамен [12]. Таку мотивацію також пов'язують із прагматичним аспектом навчання для досягнення мети, але без інтересу до спілкування з представниками мовної спільноти.

Наголосимо, що визначається три основні умови підвищення мотивації на занятті: адекватна поведінка вчителя, доброзичлива атмосфера та послідовна робота [14, с. 156–157]. Якщо учень / студент перебуває у сприятливих умовах, знає, що його завжди підтримують і за необхідності допоможуть, йому буде легше ризикувати, перемагати і помилятися. Якщо людина не соромиться відкриватися перед іншими людьми, бо відчуває підтримку й опору, то досягти успіху в навчанні їй буде набагато простіше, ніж тим, хто розраховує свій кожний крок, з острахом уявляючи ціну помилки. Наприклад, на занятті дитина, яка може відповісти на питання або виконати завдання, часто мовчить, оскільки боїться осуду своїх однолітків. Але коли клас / група підтримує одне одного, навчання стає легшим, цікавішим і більш захопливим, допомагає у розвитку відповідальності за власне навчання, за прийняття рішень та їх впровадження, а значить – сприяє розвитку навчальної автономії [7].

Вищезазначені умови пов'язані з факторами розвитку мотивації: спорідненість, автономія та компетентність [15, с. 70]. Спорідненість – це власне ідея людини і бажання навчатися; автономія – інструмент і

помічник у досягненні мети, позитивний досвід виконання завдання і віра у власні сили. Компетентність набувається, тільки якщо перші два компоненти залучаються до виконання певного виду діяльності. Тому вважається, що автономний студент за визначенням умотивований студент [18].

Є також думка, що автономія як базова потреба людини – це результат внутрішньої мотивації, наш активний інтерес до навколишнього світу [13, с. 2]. Але навіть сильної мотивації не досить для розвитку навчальної автономії, якщо вона не підкріплена певними діями та використанням навчальних стратегій, адже негативний досвід, як уже зазначалося, може призвести до негативних результатів у циклічному процесі.

Вмотивована людина визначає для себе певний напрямок руху, стандартні фактори поведінки, які впливають на продуктивність праці [10, с. 82]. Зв'язок мотивації з автономією забезпечує визначення цілей і виконання завдання. Якщо мета може бути досягнута або людина має намір її досягнути, вона скоріш за все отримає позитивний результат, тому що людина, яка вважає, що зможе досягти поставленої мети, буде докладати максимум зусиль для виконання свого плану [10, с. 10–11]. Звідси можна зробити ще один висновок щодо циклічності процесу: студенти з високим рівнем мотивації і впевненості скоріш за все будуть автономними, а студенти, що володіють навчальною автономією, є внутрішньо вмотивованими [8].

Але варто пам'ятати, що автономність не є гарантією успіху, адже автономний учень може приймати неправильні рішення і вкладати багато енергії у виконання таких дій [7, с. 5], отримати поразку і зупинитися на шляху власного прогресу.

Звідси і протиріччя у зв'язку мотивації, передусім зовнішньої, та автономії [15, с. 71]. Якщо дії людини контролюються лише зовнішньою мотивацією, виконання завдання не принесе задоволення, отже, робота відбувається без власного наміру, не розвивається компетентність, втрачається цінність дії і віра в отримання позитивних результатів або користі.

Вищезазначені особливості зв'язку мотивації та автономії зумовили проведення дослідження щодо визначення типу і рівня мотивації студентів різних закладів освіти і факторів впливу на розвиток їхньої особистості.

У дослідженні взяли участь студенти перших курсів закладів освіти м. Харкова (один професійно-технічний навчальний заклад і два заклади вищої освіти): Харківський механічний технікум імені О. О. Морозова (далі – ХМТ ім. О. О. Морозова), Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (далі – ХНПУ імені Г. С. Сковороди) та Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця (далі – ХНЕУ імені С. Кузнеця). Загальна кількість опитаних – 417 осіб (57, 106 та 254 відповідно).

Учасники тестування – студенти таких спеціальностей: ХМТ ім. О. О. Морозова – 131 Прикладна механіка технічне обслуговування (технічне обслуговування і ремонт устаткування підприємств машинобудування), 133 Галузеве машинобудування (технологія обробки матеріалів на верстатах і автоматичних лініях), 133 Галузеве машинобудування (виробництво двигунів), 274 Автомобільний транспорт (обслуговування та ремонт автомобілів і двигунів); ХНПУ імені Г. С. Сковороди – 014 Середня освіта (англійська / німецька / французька мова і література); ХНЕУ імені Семена Кузнеця – 051 Економіка (економіка підприємства), 061 Журналістика (медіа-комунікації), 071 Облік і оподаткування (облік і аудит / бізнес-консалтинг), 072 Фінанси, банківська справа та страхування (фінанси і кредит / банківська справа), 073 Менеджмент (менеджмент організацій і адміністрування / міжнародний менеджмент), 075 Маркетинг, 122 Комп'ютерні науки, 126 Інформаційні системи та технології.

У дослідженні не враховувалися такі параметри, як вік і стать. Вибір аудиторії зумовлений перевіркою гіпотези, що незалежно від закладу освіти або спеціальності студенти продемонструють приблизно однаковий тип і рівень мотивації (який може бути зумовлений соціально-економічним становищем країни, загальним знищенням значення освіти або іншими процесами в суспільстві).

Метод дослідження – анонімне анкетування; студенти були попереджені, що результати будуть конфіденційними і використовуватимуться лише для статистичного аналізу, не матимуть впливу на подальші академічні успіхи учасників.

Для проведення дослідження використовувалася анкета, що складалася з 10 пунктів із закритими питаннями і 4 варіантами відповідей, кожен з яких відповідає певному типу мотивації (внутрішня, зовнішня, інструментальна та інтеграційна).

Після проведення анкетування для обробки даних застосовувалась комп'ютерна програма Microsoft Excel. Основна мета – виявлення типу мотивації студентів і порівняння результатів, отриманих у різних закладах освіти.

Зазначимо, що у всіх закладах освіти у процесі проведення дослідження виявилось, що деякі студенти мали 2 або більше типи мотивації (ХМТ ім. О. О. Морозова – 10 осіб, ХНПУ імені Г. С. Сковороди – 18 осіб, ХНЕУ імені С. Кузнеця – 28 осіб). Такі результати також були зараховані до середнього результату, тож було оброблено 473 результати. На рис. 1 наведені дані аналізу (у відсотковому співвідношенні), де 1 – відповідає зовнішній мотивації, 2 – внутрішній, 3 – інструментальній, 4 – інтеграційній.

Результати показали, що незалежно від закладу освіти у студентів превалює інструментальна мотивація. Це можна пояснити тим фактом, що кожен з учасників анкетування прагне не тільки закінчити заклад освіти і набути певних знань; перш за все, їх цікавить отримання диплома з достатніми балами для пошуку престижної роботи. До того ж майбутні фахівці добре розуміють, що володіння іноземною мовою стане запорукою успішного кар'єрного зростання.

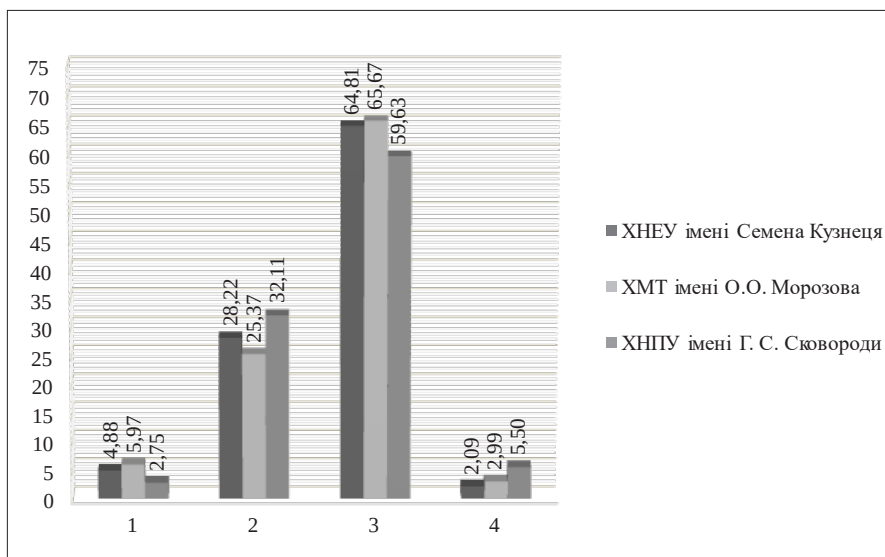


Рис. 1. Визначення типу мотивації студентів різних закладів освіти

Цікавим став результат щодо внутрішньої мотивації. На етапі проведення дослідження висувалася гіпотеза, що такий вид мотивації буде найнижчим. А втім, анкетування показало, що майже 30 % студентів усіх закладів освіти, що брали участь у тестуванні, виявили внутрішню мотивацію. Ми вважаємо такий результат досить високим. Це означає, що студенти мають бажання і прагнення вчитися не лише для досягнення певної мети, але й тому, що їм подобається предмет, процес, можливо, навіть результат. Але, з іншого боку, на них впливає досить багато зовнішніх чинників, які можуть вплинути на зміну мотивації: зниження цінності освіти, неспроможність адаптуватися під нові рівні і стандарти, минулий негативний досвід навчання, непопулярність самої ідеї навчання серед однолітків.

Позитивним можна назвати загальний низький результат зовнішньої мотивації, оскільки, як було зауважено раніше, такий тип може мати негативний вплив на вивчення іноземної мови. До того ж середнє значення 5 % показує, що більшість студентів усе ж має певні прагнення в житті, розуміє значення освіти для майбутнього життя та професії й докладає певних зусиль для отримання позитивних результатів.

На рис. 2 представлено відсоткове співвідношення деяких питань тестування.

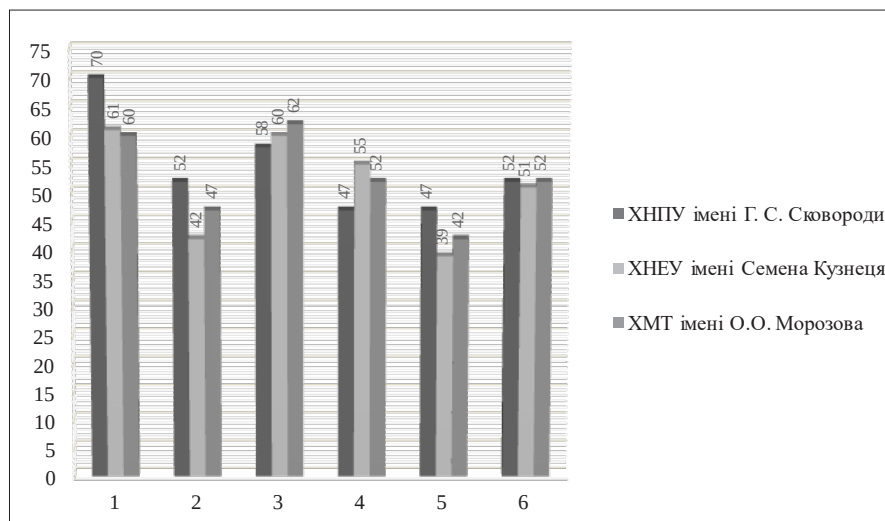


Рис. 2. Результати відповідей на окремі питання анкети

На питання (1) «Чому Ви читаете художню літературу іноземною мовою (не як домашнє завдання)?» 70 % (ХНПУ імені Г. С. Сковороди), 61 % (ХНЕУ імені С. Кузнеця), 60 % (ХМТ ім. О. О. Морозова) опитаних обрали варіант, що, читаючи літературу мовою оригіналу, вони не тільки отримують задоволення від процесу (жарти і гра слів, які інколи втрачають сенс після перекладу), але й знайомляться із соціокультурними особливостями країни, мова якої вивчається, краще розуміють граматичні конструкції та вивчають більше нових слів, чують голос автора і вірять у власні сили. Це означає, що більшість студентів розуміє важливість виконання додаткових завдань для вивчення іноземної мови, що пов'язано з організацією про-

цесу навчання загалом. На жаль, постає питання про різницю між таким знанням і втіленням стратегій на практиці. Те, що більшість студентів розуміє мету виконання завдання і може оцінити майбутній результат, означає, що у них є певні навички навчальної автономії, а значить – вони виконують подібне завдання усвідомлено, а не просто для отримання додаткової оцінки. З іншого боку, викладач ще повинен докласти зусиль для того, щоб студенти почали виконувати подібне завдання з власної ініціативи з метою підвищення не тільки академічної успішності, але й набуття знань загалом. Можемо припустити, що найбільший результат тут було отримано саме у ХНПУ імені Г. С. Сковороди, оскільки тестування проводилося серед майбутніх учителів іноземної мови, які на власному досвіді можуть переконатися, що читання художньої літератури мовою оригіналу має неоцінений вплив і допомагає у вивченні іноземних мов і культур і розвитку комунікативної компетентності.

Добре підкреслюють результати нашого дослідження вибір студентами (52 % (ХНПУ імені Г. С. Сковороди), 42 % (ХНЕУ імені С. Кузнеця), 47 % (ХМТ ім. О.О. Морозова) такого твердження (2) щодо причини вивчення іноземної мови й отримання освіти загалом: опитані заявили, що знають, що без освіти і диплома не зможуть знайти хорошу роботу / заробляти досить грошей / почати власний бізнес / поїхати за кордон тощо. Перш за все, такий результат підкреслює інструментальну спрямованість мотивації студентів. З іншого боку, ми можемо також говорити про зв'язок із внутрішньою мотивацією. Мова у цьому разі стає інструментом досягнення певної мети, але розуміння того, що саме цей інструмент їм потрібен, вказує на залежність від внутрішньої мотивації, бажання отримати кращий результат, більшу вигоду, окреслити цілі на майбутнє й побудувати шлях для втілення бажань.

Більше половини опитаних студентів – 58 % (ХНПУ імені Г. С. Сковороди), 60 % (ХНЕУ імені С. Кузнеця) та 62 % (ХМТ ім. О. О. Морозова) у відповіді на 3 запитання сказали, що намагаються використовувати іноземну мову в позанавчальний час, тому що це допомагає розвинути їхні комунікативні вміння, що вказує на зв'язок мотивації та автономії, адже, використовуючи іноземну мову за межами закладу освіти, студенти беруть відповідальність за власне навчання і, дотримуючись певних вимог і стандартів, працюють над поліпшенням власних знань, розвитком навичок і вмінь, тобто зростанням рівня сформованості комунікативної компетентності.

Щодо проблем, з якими стикаються студенти на шляху вивчення іноземної мови (4), то респонденти підкреслили (47 % ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 55 % ХНЕУ імені С. Кузнеця), що не можуть вивчати будь-що без конкретної мети, просто тому, що потрібно щось вивчати; а 52 % опитаних ХМТ ім. О. О. Морозова додали, що інколи відчують, що не хочуть виконувати завдання, і тоді їхні результати помітно знижуються.

Результати помітно розділилися у відповіді на питання щодо ефективності навчального процесу (5). Наприклад, 47 % студентів ХНПУ імені Г. С. Сковороди і 39 % ХМТ ім. О. О. Морозова вважають, що все залежить від самої людини, її прагнень, мотивів, бажань (внутрішня мотивація), тоді як 42 % опитаних у ХНЕУ імені С. Кузнеця заявили, що ефективність залежить від цілей, що ставить перед собою людина (інструментальна мотивація).

Однак більше 50 % студентів усіх закладів освіти назвали власне бажання найкращим стимулом у навчанні (6).

Висновки. Детально розглянувши відповіді на всі питання анкети, можемо зробити висновок, що студенти незалежно від закладу освіти і спеціальності володіють внутрішньою мотивацією, що є надзвичайно важливим для вивчення іноземної мови. До того ж ми виявили зв'язок між внутрішньою та інструментальною мотивацією. Припускаємо, що розвиток обох типів може позитивно вплинути на підвищення якості навчання і розвиток початкової автономії студентів, оскільки лише внутрішньої мотивації не досить для докладання зусиль у вивченні мови, а тільки інструментальна не збільшить зацікавленість до навчання. Набуття іншомовної комунікативної компетентності відбувається шляхом підвищення інтересу до навчання та його підкріплення за допомогою створення ситуацій успіху на занятті з іноземної мови. Тому педагог повинен забезпечити вихованців коректними орієнтирами, а також допомогти усвідомити цінність власного навчання. Інколи ми говоримо про переоцінку цінностей, про зовсім інше ставлення до потреб і прагнень [1, с. 12], але в такому разі, підвищивши внутрішню та інструментальну мотивацію, а також навчальну автономію, ми можемо говорити про позитивні зміни в ставленні до навчання та покращенні результатів.

Зробити навчання цікавим і стимулюючим, презентувати завдання у цікавий спосіб, підвищувати впевненість студентів у власних силах, допомагати у здобутті позитивного досвіду, підвищувати кооперацію у групі, використовувати стратегії самомотивування і створювати умови для розвитку навчальної автономії – усе це інструменти викладача для досягнення кращих результатів серед студентів [14, с. 160].

Не можна спрощувати завдання (адекватний ступінь складності стане стимулом для подальшого вивчення предмета) або повністю виключити елементи контролю (студенти повинні мати певні орієнтири у навчанні), але у прагненні досягти мотивації та автономії, перш за все, потрібно відмовитися від залишків тотального контролю вчителя над процесом [9, с. 77]. Студент повинні постійно мати успішний досвід, тому потрібно адаптувати процес під потреби учнів, балансуючи завдання, які вимагають додаткових зусиль, і посильні завдання, а контрольні завдання повинні складатися з того, що студенти можуть виконати, а не навпаки [14, с. 160]. Вчитель повинен наголошувати на перемогах студентів. До того ж середовище, де формуються компетентності студентів, повинно стати мотиваційним, спонукати до напруженої та послідовної роботи [2, с. 42].

Вчитель, який розуміє важливість мотивації та її види, може допомогти студентам підвищити результати навчання за допомогою виконання певних завдань, підвищення мотивації і розвитку початкової автономії. Отже, надалі планується дослідження зв'язку між типом мотивації й рівнем навчальної автономії та їх впливу на академічну успішність студентів.

Використана література:

1. Бех І. Д. Особистість у контексті орієнтирів розвивального навчання. / І. Д. Бех // Інноватика у вихованні. – 2015. – № 1. – С. 7–13.
2. Дорошкевич Н. В. Розробка педагогічних технологій для успішного створення мотиваційного професійного середовища / Н. В. Дорошкевич // Технології розвитку інтелекту. – 2011. – № 1. – С. 42–46.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург: «Питер», 2002. – 512 с. – Серия («Мастера психологии»).
4. Леонтьев В. Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск: «Новосибирский полиграфкомбинат», 2002. – 264 с.
5. Chambers G. N. Motivating Language Learners / Gary Chambers. – Clevedon, Philadelphia and Adelaide: Multilingual Matters Ltd., 1999. – 242 p. – (Multilingual Matters).
6. Cherry K. Extrinsic vs. Intrinsic Motivation: What's the Difference? [Електронний ресурс] / K. Cherry. – 2018. – Режим доступу: <https://www.verywellmind.com/differences-between-extrinsic-and-intrinsic-motivation-2795384>.
7. Dickinson L. Learner autonomy: what, how and why? In Autonomy in Language Learning / L. Dickinson. – Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994. – 12 p. – (1st ed).
8. Dickinson L. Talking shop: Aspects of autonomous learning / L. Dickinson // ELT Journal. – 1993. – № 41. – P. 1040–1048.
9. Dix B. P. Motivation and the Concept of Self-Regulation: Theory and Implications for English Language teaching and Learning in Colombia / B. P. Dix // Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educacion. – Universidad de los Andes, Bogota, Colombia, 2013. – Vol 4. – No 1. – P. 71–85.
10. Dörnyei Z. Motivational strategies in the language classroom / Z. Dörnyei. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 155 p.
11. Garder R. C. Correlation, causation, motivation and second language acquisition / R. C. Garder // Canadian Psychology Journal. – 2000. – № 41. – P. 1–24.
12. Gardner R. C. Social psychological aspect of second language acquisition / R. C. Gardner // Language and Social Psychology. – 1979. – P. 193–220.
13. Little D. Learner autonomy: Drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection. – Retrieved August 27, 2014 [Електронний ресурс] / D. Little. – 2014. – Режим доступу: http://archive.ecml.at/mtp2/ELP_TT/results/PagEF/e06.html. – Last access: 2018. – Title from the screen.
14. Okazaki M. An Investigation into the Relationship between Learner Autonomy Support and Student Motivation in the Japanese University Setting: дис. ... канд. філос. наук / M. Okazaki. – University of Birmingham, 2011. – 402 p.
15. Ryan R. Self-determination Theory And The Facilitation Of Intrinsic Motivation, Social Development, And Well-being / R. Ryan // American Psychologist. – 2000. – № 55. – P. 68–78.
16. Scarcella R. C. The Tapestry of Language Learning: The individual in communicative classroom / R. C. Scarcella, R. L. Oxford. – Boston: Heinle & Heinle, 1992. – 228 p. – (1 ed.).
17. Tremblay P. F. Expanding the motivation construct in language learning / P. F. Tremblay, R. C. Gardner // Modern Language Journal. – 1995. – № 7. – P. 505–518.
18. Ushioda E. Developing a dynamic concept of L2 motivation / E. Ushioda // Language, education, and society in a changing world. – 1996. – P. 239–245.
19. Ushioda E. Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking / E. Ushioda // Motivation and second language acquisition. – 2001. – P. 93–125.

References:

1. Bekh I.D. Osobystist u konteksti oriientyriv rozvyvalnoho navchannia. / I. D. Bekh // Innovatyka u vykhovanni. – 2015. – № 1. – S. 7–13.
2. Doroshkevych N. V. Rozrobka pedahohichnykh tekhnolohii dlia uspishnoho stvorennia motyvatsiinoho profesiinoho seredovyscha / N. V. Doroshkevych // Tekhnolohi yirozvytku intelektu. – 2011. – № 1. – S. 42–46.
3. Ilin Ye. P. Motivatsiya i motivy / Ye. P. Ilin. – Saint Petersburg: «Piter», 2002. – 512 s. – Seriya («Masterya psikhologii»).
4. Leontev V. G. Motivatsiya i psikhologicheskie mekhanizmy ee formirovaniya / V. G. Leontev. – Novosibirsk: «Novosibirskiy poligrafkombinat», 2002. – 264 s.
5. Chambers G. N. Motivating Language Learners / G. Chambers. – Clevedon, Philadelphia and Adelaide: Multilingual Matters Ltd., 1999. – 242 p. – (Multilingual Matters).
6. Cherry K. Extrinsic vs. Intrinsic Motivation: What's the Difference? [Електронний ресурс] / K. Cherry. – 2018. – Режим доступу: <https://www.verywellmind.com/differences-between-extrinsic-and-intrinsic-motivation-2795384>.
7. Dickinson L. Learner autonomy: what, how and why? In Autonomy in Language Learning / L. Dickinson. – Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994. – 12 p. – (1st ed).
8. Dickinson L. Talking shop: Aspects of autonomous learning / L. Dickinson // ELT Journal. – 1993. – № 41. – P. 1040–1048.
9. Dix B. P. Motivation and the Concept of Self-Regulation: Theory and Implications for English Language teaching and Learning in Colombia / B. P. Dix // Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educacion. – Universidad de los Andes, Bogota, Colombia, 2013. – Vol 4. – No 1. – P. 71–85.
10. Dörnyei Z. Motivational strategies in the language classroom / Z. Dörnyei. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 155 p.
11. Garder R. C. Correlation, causation, motivation and second language acquisition / R. C. Garder // Canadian Psychology Journal. – 2000. – № 41. – P. 1–24.
12. Gardner R. C. Social psychological aspect of second language acquisition / R. C. Gardner. // Language and Social Psychology. – 1979. – P. 193–220.

13. Little D. Learner autonomy: Drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection. Retrieved August 27, 2014 [Електронний ресурс] / D. Little. – 2014. – Режим доступу: http://archive.ecml.at/mtp2/ELP_TT/results/PagEF/e06.html. – Last access: 2018. – Title from the screen.
14. Okazaki M. An Investigation into the Relationship between Learner Autonomy Support and Student Motivation in the Japanese University Setting: дис. ... канд. філос. наук / M. Okazaki – University of Birmingham, 2011. – 402 p.
15. Ryan R. Self-determination Theory And The Facilitation Of Intrinsic Motivation, Social Development, And Well-being / R. Ryan. // American Psychologist. – 2000. – № 55. – P. 68–78.
16. Scarcella R. C. The Tapestry of Language Learning: The individual in communicative classroom / R. C. Scarcella, R. L. Oxford. – Boston: Heinle & Heinle, 1992. – 228 p. – (1 ed.).
17. Tremblay P. F. Expanding the motivation construct in language learning / P. F. Tremblay, R. C. Gardner // Modern Language Journal. – 1995. – № 7. – P. 505–518.
18. Ushioda E. Developing a dynamic concept of L2 motivation / E. Ushioda. // Language, education, and society in a changing world. – 1996. – P. 239–245.
19. Ushioda E. Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking / E. Ushioda // Motivation and second language acquisition. – 2001. – P. 93–125.

Чехратова Е. А. Мотивация студентов к овладению иностранным языком в условиях учебной автономии

В условиях учебной автономии особое внимание уделяется вопросу мотивации студентов к обучению в целом и к изучению иностранного языка в частности. В статье рассматриваются виды мотивации, их взаимозависимость с развитием учебной автономии, а также связь с изучением иностранного языка и овладением коммуникативной компетентностью. В работе описываются результаты исследования, которое было проведено на базе различных учебных заведений с целью определения типа мотивации студентов к обучению, анализируются ответы на отдельные вопросы исследования. Проведённая работа показала, что студенты независимо от учебного заведения и специальности, в целом, обладают внутренней мотивацией, которая необходима для изучения иностранного языка. Предлагаются пути привлечения студентов к активной работе, создания ситуаций успеха, повышения интереса и мотивации для благоприятных условий развития учебной автономии.

Ключевые слова: учебная автономия, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, инструментальная мотивация, интеграционная мотивация, самомотивация, студентоцентрированное обучение, коммуникативная компетентность.

Chekhratova O.A. Students' motivation in mastering a foreign language in learner autonomy

In the conditions of learner autonomy, the issue of students' motivation for studying in general, as well as mastering a foreign language arises. The article deals with the types of motivation, their interdependence with the development of learner autonomy, as well as the connection with mastering a foreign language and the acquiring the communicative competence. The article describes the results of the research conducted on the basis of various educational institutions in order to determine the type of motivation of students for studying; it also analyzes the answers to separate questions of the research. The conducted work showed that students, regardless of the educational institution and major, generally have an internal motivation that is necessary for mastering a foreign language. Ways of involving students to active work are offered, such as creating situations of success, developing their interest and motivation for improving the conditions for the developing learner autonomy.

Key words: learner autonomy, internal motivation, external motivation, instrumental motivation, integration motivation, self-motivation, student-centered learning, communicative competence.

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У НІМЕЧЧИНІ: РЕАЛІЇ ТА СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ

У статті досліджується система вищої освіти у сучасній Німеччині, висвітлено основні чинники, що мали вагоме значення для сприяння розвитку демократичної освіти, та шляхи її вдосконалення. Проведено аналіз, що дає змогу зрозуміти, наскільки освіта Німеччини за своїми структурними характеристиками, результатами, залученими ресурсами відрізняється від актуальних освітніх тенденцій і моделей у світі. Розглянуто умови вступу іноземців до навчальних закладів і процес їх навчання у Німеччині. Показано основні чинники, що роблять Німеччину однією з найбільш привабливих країн для іноземних студентів.

Ключові слова: вища освіта, заклад вищої освіти, Німеччина, навчання, іноземні студенти.

Вища освіта в університетах Німеччини є сьогодні однією з найбільш популярних і привабливих на освітньому ринку. Німеччина приваблює в аспекті як високого рівня освіти, так і пристойного рівня економічного та соціального розвитку. Країна середньовічних замків і мінеральних джерел посідає третє місце у світі (після США та Великобританії) за кількістю іноземних студентів, їх чисельність близько 160 тисяч, котрі навчаються у 300 навчальних закладах. Серед усіх іноземців, які отримують вищу освіту в Німеччині, близько 5 000 українців, що становить 3,5 % від усіх іноземців.

Німеччина отримала таку популярність серед студентів тому, що заклади вищої освіти Німеччини гармонійно поєднують старі університетські традиції з новітніми досягненнями науки і техніки. З німецьким дипломом можна знайти високооплачувану роботу як у самій Німеччині, так і у Великобританії та США.

Стратегія України щодо отримання статусу конкурентоспроможної на освітньому ринку країни вимагає дослідження зарубіжного досвіду найбільш успішних на цьому поприщі країн.

Вплив освітніх реформ на організацію навчання у вищих навчальних закладах став об'єктом наукових пошуків таких учених, як Н. Воробйов, Б. Вульфсон, Н. Кічук, К. Корсак, З. Малькова, А. Сбруєва, М. Соколова, та інших дослідників. Проблематику вищої освіти у Німеччині вивчали О. Васюк, Д. Гут, О. Носова, К. Хюфнер та інші науковці. Досвід навчання іноземців у Німеччині є стратегічно важливим для українських освітян, тому потребує ретельного вивчення й аналізу.

Мета статті – проаналізувати сучасну систему вищої освіти у Німеччині, розглянути останні тенденції навчання іноземних студентів у Німеччині.

Традиційно сильними в Німеччині вважаються університети технічної, філологічної, а також медичної спрямованості. Один із найстаріших університетів Німеччини відкрився у 1385 р. (м. Гейдельберг) і був створений відповідно до паризької моделі, за якою імператор чи Папа надавали корпорації викладачів і студентів право вивчати теологію, право, медицину і філософію. На кінець XVII ст. у країні було майже 40 університетів, що готували державних чиновників [3].

Новий етап реформи вищої освіти почався зі створення зразкового університету в Берліні (1809–1810 рр.) і пов'язаний з ім'ям Вільгельма фон Гумбольдта, який певний час керував освітою в уряді Пруссії. В основу діяльності цього університету він поклав принципи широкої автономії за державного фінансування, самоуправління кафедр (ординаріїв), акцент на вільних дослідженнях без вузького практичного спрямування, відмінність університетської освіти від шкільної та від суто професійної підготовки. Усе це стало основою свободи викладання для професорів і поєднання науки та навчання для студентів, а також започаткувало створення технічних університетів. Під час реформи системи освіти після Другої світової війни до категорії закладів вищої освіти перейшли вищі фахові школи, дипломи яких лише нещодавно впритул наблизилися до університетського рівня.

Концепція традиційного німецького університету базується на неогуманістичній теорії В. Гумбольдта, згідно з якою університет є центром розвитку та пропаганди знань, підготовки висококваліфікованих кадрів.

Сьогодні для вищої освіти Німеччини характерна взаємодія федерального уряду та урядів земель: регулярно збирається конференція міністрів освіти земель, є також Спілка ректорів закладів вищої освіти. Більшість серйозних документів вони створюють спільно. Створено також комісію з наукового планування.

Після об'єднання у 1992–1993 навчальному році в Німеччині стало 318 закладів вищої освіти різного рівня: 91 звичайний та один загальноосвітній університети, 11 педагогічних, 19 теологічних, 43 мистецьких і 153 технічних і спеціалізованих закладів вищої освіти [2].

Вищі навчальні заклади Німеччини можна умовно поділити на університети загального профілю (Universitaeten) і технічні (Technische Universitaeten), об'єднані вищі школи – технічні (Technische Hochschulen) і професійні (Fachhochschulen), а також гуманітарні вищі навчальні заклади.

Основою системи вищої освіти є університети. Вони мають класичну структуру і завдання: несуть відповідальність за наукові дослідження, навчання, підготовку кадрів вищої кваліфікації, готують докторів наук, наділені правом присуджувати габілітацію для заміщення посад завідувачів кафедрами. Навчання триває щонайменше чотири роки [1].

Для вступу до закладів вищої освіти потрібно мати атестат про середню освіту, який буває трьох типів: «загальний» (дає право вступу до всіх закладів вищої освіти); «фаховий» (дає право вступу на певні спеціальності); документ для вступу лише у вищі фахові школи чи на відповідний факультет загальноосвітнього університету.

Перші два видаються після закінчення гімназії чи відповідного до неї професійного закладу з тривалістю навчання 13 років. Третій отримують після навчання тривалістю 12 років у профшколах. Музичні, мистецькі та спортивні заклади вищої освіти проводять фахові екзамени. Для деяких напрямів вищої інженерної освіти від вступників вимагають певного терміну роботи на виробництві. Є також можливість вступу до закладів вищої освіти без формального атестата на основі конкурсних екзаменів та обов'язкового певного стажу роботи за цією спеціальністю.

Визначна відмінність системи освіти Німеччини в тому, що студентам надається повна академічна свобода. Вони можуть самостійно складати план відвідування занять і вибирати час для практик і стажувань. Під час самоорганізації навчального процесу студент повинен дотримуватися основних вимог освітньої програми, за якою він навчається. Такий підхід виховує в студентах відповідальність і самодисципліну.

Як правило, українські чи інші іноземні абітурієнти не можуть вступати до німецьких закладів вищої освіти одразу після закінчення школи – спочатку їм необхідно підтвердити успішне навчання протягом одного або двох років у закладі вищої освіти своєї країни.

Для допуску на програму бакалавра або магістратури відразу після закінчення 2-х курсів університету чи інституту на батьківщині або раніше отриманого диплома бакалавра ЗВО на батьківщині необхідно скласти вступний іспит і надати сертифікат, що підтверджує рівень знання німецької B2–C1.

Як альтернативу після завершення школи або одного року навчання у ЗВО на батьківщині іноземні студенти можуть вступати до підготовчих коледжів (Studienkolleg), що функціонують при університетах і пропонують різноманітні підготовчі курси для абітурієнтів із різних напрямів: технічні, природничі, медичні, суспільні, економічні, гуманітарні курси тощо.

Тривалість навчання тут становить, як правило, 2 семестри. Умовою для навчання на підготовчих курсах є володіння німецькою мовою на рівні B1.

Навчання в підготовчому коледжі, як правило, безкоштовне, але необхідно платити семестровий збір, так само як і студентам університету, при якому існує коледж.

Навчання в коледжі закінчується складанням іспиту на визначення рівня отриманих знань (Feststellungsprüfung). Успішне складання іспиту підтверджує те, що Ви маєте необхідний рівень знань для навчання за певною спеціальністю. Іспит складається з багатьох предметів, які важливі для Вашої спеціальності. Складовою частиною іспиту на встановлення знань є мовний тест, рівень складності якого орієнтований на вимоги, необхідні для навчання у ЗВО.

Для допуску на програму бакалавра після закінчення Штудієнколлег необхідно здати тест з одного з 5 раніше досліджуваних напрямів:

- Т-курс закінчується здачею іспитів із математики і фізики (або хімії на вибір);
- М-курс передбачає складання іспиту з біології або хімії, фізики або математики;
- W-курс – це іспити з математики та економіки;
- S-курс – іноземна мова, історія (або соціальні науки / географія / німецька література на вибір);
- G-курс – історія, німецька література, англійська (або соціальні науки / географія на вибір). Після всіх курсів, окрім S, потрібно також скласти іспит з німецької мови.

Для вступу до університету або університету прикладних наук, крім підтвердження відповідної освіти, абітурієнтам необхідно підтвердити достатній рівень володіння німецькою мовою, що відповідає вимогам конкретної програми. Для цього необхідно скласти або DSH (іспит із німецької мови для отримання іноземними абітурієнтами допуску до навчання у ЗВО), або іспит TestDaF (складання німецької як іноземної мови). Абітурієнти звільняються від складання вищевказаних іспитів, якщо вони мають німецькомовний дипломом II рівня (DSD II) або сертифікат Гете-Інституту (ZOP, das Kleine / das Große Deutsche Sprachdiplom), або атестат однієї з визнаних німецьких шкіл за кордоном.

Іспит TestDaF можна скласти в ліцензованих центрах як у Німеччині, так і в більш ніж 90 країн по всьому світу, зокрема в Україні.

Іспит DSH можна скласти тільки в Німеччині. Він приймається багатьма університетами, як правило, за 3–4 тижні до початку семестру. Дату складання іспиту кожен університет визначає самостійно.

Навчання у державних закладах освіти безкоштовне (крім плати за гуртожиток, користування спортивними спорудами і таке інше). Але згідно з останніми даними, Німеччина планує зробити навчання платним. Для біднішої категорії студентів на певний час призначається державна стипендія, половину якої необхідно протягом певного часу повернути [5].

В останні роки кількість абітурієнтів у Німеччині збільшилась у декілька разів. Одна з причин такого успіху – англійські програми, що все частіше пропонують університети Німеччини. Зростання числа англійських програм у країнах Європи – це світова тенденція. Доречно буде сказати, що саме Німеччина пропонує найбільшу кількість англійських навчальних програм.

За останні 5 років кількість англійських курсів в університетах Європи збільшилась у 3 рази і досягла показника в 2 400 програми. Більше 80 % цих програм ELTDP (English – Language – Taught – Degree –

Programmes) належать до освітнього рівня магістратури. Основним академічним напрямом є менеджмент і бізнес. Третьою за попитом спеціальністю є інженерні дисципліни.

Сьогодні Німеччина пропонує отримати освіту англійською мовою за 93 спеціальностями для бакалаврів і 421 спеціальністю для магістрів. При цьому спектр навчальних напрямів досить широкий: міжнародні відношення, біоінформаційні технології, інженерна справа, машинобудування, зарубіжна філологія та інші, поки що в списку англійських спеціальностей більше переважають природничі й інженерні науки.

Що стосується умов до абітурієнтів англійських спеціальностей, то вони майже повністю співпадають із вимогами, що висувають факультети, де викладання ведеться виключно німецькою. Відмінність лише в тому, що під час подачі документів треба підтвердити знання не німецької, а англійської мови, що мають бути підкріплені результатами мовного тесту за міжнародними стандартами. Для вступу необхідні сертифікати TOEFL, IELTS або GMAT.

Варто торкнутися ще одного важливого як для німецьких, так і для іноземних студентів питання – який заклад краще обрати: державний чи приватний.

У приватних навчальних закладах плюсів дещо більше. По-перше, вони мають кампуси. Зазвичай це студентське містечко з розвинутою внутрішньою інфраструктурою, автономною адміністрацією та відмінними умовами для проживання. А це значить: жодних проблем із пошуками житла, з транспортом і часом на дорогу – все доступно і під рукою. Вартість проживання в кампусах зазвичай така, що будь-який студент може покрити її самостійно, підробляючи всього пару годин у день.

Ще один важливий момент: у 95 % приватних навчальних закладах практика – це частина програми навчання, чого, на жаль, немає в державних університетах. Це шанс не тільки отримати безцінний досвід і вдосконалити свої навички, але й зацікавити потенційного роботодавця або отримати рекомендації, що допоможуть із працевлаштуванням після закінчення університету. Все це надає переваги приватним навчальним закладам в очах іноземних студентів.

Тривалість навчання в університетах традиційно становить 12 семестрів, в окремих – 8 семестрів. Процес навчання в закладах вищої освіти поділяється на дві (основну і головну) стадії. Перша, основна, охоплює 4 семестри, складається із загальних обов'язкових предметів і містить заключні проміжні іспити (перехід на другий щабель).

Друга стадія, головна, охоплює 4–6 семестрів, надає студентам ширші можливості вибору предметів і завершується екзаменами з видачею диплома магістра або державними екзаменами. Перехід на другу стадію дає можливість певною мірою змінити напрям навчання.

Іспитами закінчується також кожен предмет. Після завершення програми виконуються письмові роботи, а також складаються усні чи письмові екзамени з головних дисциплін. Знання студентів оцінюються за 6-бальною системою: дуже добре (1), добре (2), задовільно (3), достатньо (4), недостатньо (5), незадовільно (6).

У навчальному процесі застосовують різні види занять: лекції, семінари, контрольні роботи, практичні заняття та екскурсії. Під час семінарів, контрольних і практик вимагаються усні чи письмові роботи, за які студент отримує курсовий сертифікат, необхідний як під час заключного іспиту, так і під час переходу на наступний рівень навчання. Він є головним засобом контролю якості навчання упродовж навчального року. Розширюється залучення старших студентів до різного виду тьюторської роботи з молодшими студентами, і ця робота є оплачуваною [4].

Випускникам вищих навчальних закладів після складання державного іспиту присвоюють титул дипломованого спеціаліста, а в університетах – магістра, що дає право на державну службу, відповідну фахову діяльність та аспірантуру. Магістратура зорієнтована на викладацьку роботу. Вищою кваліфікацією в Німеччині є титул доктора. Це вимагає 3–5 років наукових досліджень, здачі державного іспиту та захисту дисертації.

Категорія завершального документа (диплом чи магістерська робота) залежить від виду програми (спеціалізації). Отримання диплома закінчуються курси інженерії, економіки, соціальних і природничих наук, магістерською роботою – мистецькі та гуманітарні. Диплом чи магістерське посвідчення видають також після 1–2 років поглибленого додаткового навчання, яке відбувається після оволодіння програмою другого циклу [5].

Для навчання на університетському рівні запит треба зробити за рік до початку навчання. Для цього потрібно звернутися до німецької амбасаді за вступною інформацією, служби академічних обмінів DAAD або Інституту Гете. Для вступу потрібен національний атестат про середню освіту, який дає право здобувати університетську. З приводу його визнання звертаються до того освітнього закладу, який цікавить. Визнання документа здійснюється на основі рекомендацій.

У разі прийняття кандидатури аплікант повинен виконати всі перелічені в отриманому від закладу вищої освіти листі вимоги. Німеччина підписала основні конвенції Ради Європи та ЮНЕСКО про визнання закордонних кваліфікацій. Країна має двосторонні угоди з усіма сусідами. Визнання освітніх документів для представників цих країн здійснюється автоматично. Можуть визнаватися також періоди навчання, для чого необхідно звернутися у заклад, що цікавить. За умови недостатності атестата складається спеціальний тест для вступників (Feststellungstest) і мовний тест [2].

Найчастіше тестування здійснюється після виконання програми двох семестрів у спеціальних Studienkollegs. Навчання у цих коледжах не обов'язкове, але рекомендоване тим, хто вирішив навчатися в Німеччині.

Сьогодні уряд і навчальні заклади Німеччини проводять активну політику із залучення іноземців, завдяки чому кількість іноземних студентів, зокрема українців, що приїжджають вчитися до Німеччини, неодноразово зростала. Крім того, після завершення навчання іноземним студентам надається право залишитися в Німеччині. Додатковим плюсом є також і відносно дешеве життя в Німеччині, порівняно з іншими країнами Заходу, а також його близькість до України [1].

На конференції ректорів ЗВО Німеччини для модернізації системи освіти було вирішено таке: пом'якшити обмежувальні норми; скоротити кількість іспитів; сприяти тому, щоб студент сам визначав швидкість навчання; студент – це перше, а потім викладач; враховувати результати навчання з орієнтуванням на знання і навички, з урахуванням програм вивчення і структури іспитів.

Часто викладачі проводять зі студентами спеціальні заняття, на яких можна придбати додаткові навички практичного застосування нових знань. На деяких факультетах ці заходи називаються тунторіями (Tutorium) і проводять їх студенти старших курсів. На цих заняттях виконуються різні вправи, поглиблюються і застосовуються на практиці знання, отримані на лекціях.

На багатьох факультетах прийнято, що на семінарах студенти виступають із рефератами, які потім обговорюються всіма студентами. Після успішного відвідування семінарських занять студенти отримують спеціальне свідоцтво (Leistungsnachweis / Schein).

Подібні свідоцтва про участь у семінарах, лекціях або практичних заняттях є найважливішими документами студентського життя. Є кілька видів таких документів. Наприклад, довідка про присутність (Sitzschein) лише підтверджує «пасивну» участь у заході. Для того щоб отримати інші свідоцтва «активної участі», необхідно виконувати різні завдання: домашні роботи (Hausarbeit), реферати (Referat), контрольні роботи (Klausur). До іспиту студента допускають лише в тому разі, якщо він може надати певну кількість таких довідок [1].

У рамках процесу навчання у ЗВО Німеччини передбачена оплачувана практика в німецьких фірмах. Тривалість стажування від 3-х місяців до 1 року. І іноземні студенти не є винятком.

Сьогодні практично всі виші Німеччини перейшли на Болонську систему, що передбачає кваліфікаційні ступені бакалавра і магістра.

Найбільш затребувані і відповідно менш складні для вступу технічні (інженерні) та економічні спеціальності, до яких належить, зокрема, менеджмент.

До отримання першого кваліфікаційного ступеня (бакалавра) потрібно провчитися щонайменше 6–7 семестрів, з яких останній семестр присвячений написанню бакалаврської роботи. З дипломом бакалавра вчорашній студент вже може працевлаштуватися, оскільки теоретично це вважається закінченою вищою освітою. Але на практиці працевлаштуватися почесному власнику диплома бакалавра досить складно, оскільки йому доведеться конкурувати з магістрами і просто професіоналами з досвідом роботи. Тому є сенс продовжити навчання ще на 3–4 семестри, захистити магістерську роботу і здобути кваліфікацію магістра.

Надалі магістри можуть претендувати на отримання наукового ступеня доктора наук. Це право є також в іноземних громадян. Винятком із Болонської системи є такі спеціальності, як медицина, ветеринарія, юриспруденція, що закінчуються державними іспитами [3].

Висновки. У Німеччині тривають реформи, спрямовані на оновлення системи вищої освіти та організацію навчання в закладах вищої освіти. Вони акцентують увагу на розвитку здібностей і задатків майбутніх фахівців, виявленні обдарованих студентів, диференціації їх навчання. У Німеччині сформувалася система вищої освіти, яка охоплює вищі навчальні заклади як державної форми власності, так і приватні заклади. Німеччина є однією з найбільш привабливих країн для іноземних студентів завдяки якійсній освіті та широкому спектру запропонованих англомовних навчальних програм. Зважаючи на світову тенденцію до поширення англомовного навчання, Німеччина є безспірним лідером у цьому напрямі серед країн Європи. Вважаємо, що Україні треба брати до уваги загальносвітові тенденції на ринку освітніх послуг і впроваджувати досвід найбільш успішних країн у вітчизняній вищій школі.

Убачаємо доречними подальші дослідження щодо успішної та затребуваної освіти іноземців в інших країнах світу, особливу увагу варто приділити англомовному навчанню.

Використана література:

1. Беккер Я. «Евростандарт» германского высшего образования / Я. Беккер // Высшее образование в России. – 2006. – № 10. – С. 131–140.
2. Каленюк І. С. Університети в координатах глобального розвитку / І. С. Каленюк // Вища школа. – 2009. – № 8. – С. 5–12.
3. Колот А. М. Реалізація основних принципів Болонської декларації при підготовці фахівців економічного профілю / А. М. Колот // Бухгалтерський облік і аудит. – 2005. – № 10. – С. 3–11.
4. Кучеренко Д. Г., Мартинюк О. В. Стратегії розвитку освітніх систем країн світу: монографія. / Д. Г. Кучеренко, О. В. Мартинюк. – Київ: ІПК ДСЗУ, 2011. – 312 с.
5. Сисоева С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: навчальний посібник / С. О. Сисоева, Т. Є. Кристопчук; Київський університет імені Бориса Грінченка. – Рівне: «Овід», 2012. – 352 с.

References:

1. Bekker Ya. «Evrostandart» germanskogo vyisshogo obrazovaniya / Ya. Bekker // Vyisshее obrazovanie v Rossii. – 2006. – № 10. – S. 131–140.
2. Kalenyuk I. S. UnIversiteti v koordinatah globalnogo rozvitku / I. S. Kalenyuk // Vischa shkola. – 2009. – № 8. – S. 5–12.
3. Kolot A. M. RealizatsIya osnovnih printsiipiv Bolonskoyi deklaratsiyi pri pidgotovtss fahivtsiv ekonomichnogo profilyu / A. M. Kolot // Buhgalterskiy oblik i audit. – 2005. – № 10. – S. 3–11.
4. Kucherenko D. G., Martinyuk O. V. Strategiyi rozvitku osvitnih sistem krayin svitu: monografiya. / D. G. Kucherenko, O. V. Martinyuk. – Kyiv.: IPK DSZU, 2011. – 312 s.
5. Sisoeva S. O., Kristopchuk T. E. Osvitni sistemi krayin Evropeyskogo Soyuzu: zagalna harakteristika: navchalniy posibnik / S. O. Sisoeva, T. E. Kristopchuk; Kiyivskiy universitet imeni Borisa Grinchenka. – Rivne: «Ovid», 2012. – 352 c.

Шмонина Т. А. Обучение иностранных студентов в Германии: реалии и современные тенденции

В статье исследуется система высшего образования в современной Германии, освещены основные факторы, которые имели большое значение при содействии развитию демократического образования, и пути его совершенствования. Проведен анализ, который позволяет понять, насколько образование Германии по своим структурным характеристикам, результатам, привлеченными ресурсами отличается от актуальных образовательных тенденций и моделей в мире в целом. Рассмотрены условия поступления иностранцев в учебные заведения и процесс их обучения в Германии. Показаны основные факторы, которые делают Германию одной из наиболее привлекательных стран для иностранных студентов.

Ключевые слова: высшее образование, заведение высшего образования, Германия, обучение, иностранные студенты.

Shmonina T. A. Training of foreign students in Germany: realities and modern trends

The article studies the system of higher education in modern Germany, highlights the main factors that played a significant role in promoting the development of democratic education and ways to improve it. An analysis has been made that allows us to understand how much education in Germany differs from actual educational trends and models in the world by its structural characteristics, results and involved resources. The conditions of university entrance for foreigners and the process of their study in Germany are considered. The main factors that make Germany one of the most attractive countries for foreign students are shown.

Key words: higher education, institution of higher education, Germany, training, foreign students.

УДК 378

Падалка О. С.

ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається питання розбудови національної освіти в контексті інноваційного оновлення її змісту, аналізується сучасний стан розвитку освіти, обґрунтовуються напрями вдосконалення парадигми розвитку вищої освіти, поглиблення її зв'язку з практикою ринкових трансформацій, нормативної узгодженості із європейськими стандартами, здобутки та перспективи в умовах інтеграції до європейської освітньої системи.

Реформування вітчизняної системи вищої освіти зумовлює конкретні зміни навчання в університеті на всіх рівнях: програми, змісту, форм, і технології навчання, організації контролю навчання. Сучасна стратегія перезавантаження нової парадигми розвитку освіти має забезпечити ефективну взаємодію функціонування системи неперервної освіти в умовах навчально-наукового комплексу – профільної, середньої і вищої професійної освіти, підготовку конкурентоспроможних фахівців європейського типу, бути інноватором нової філософії освітньої політики держави та отримати економічні та соціогуманітарні переваги в трансформаціях глобалізованого світу.

Ключові слова: вища освіта, професійне зростання, особистість, інтеграція, європейські стандарти, новітні інформаційні технології, глобалізація.

Формування європейського і світового освітнього простору – це процес об'єднання історично відокремлених і відмінних між собою національних освітніх ринків в один великий освітній простір, функціонування якого забезпечуватиметься за рахунок використання таких ресурсів і джерел, як інформація, знання, освіта. Отже, оновлення змісту освіти зумовлено зростанням її функціональної ролі в забезпеченні економічного та соціального прогресу суспільства, істотним впливом її на людину та суспільство. Нові вимоги до освіти потребують відповідних змін у вітчизняній освіті.

Метою статті є аналіз інноваційної моделі розвитку вітчизняної освіти.

По-перше, необхідно перебудовувати спрямованість навчального процесу. Та обставина, що людство вступило в період, коли зміна ідей, технологій, знань відбувається скоріше, ніж зміна одного людського покоління, означає, що ні в школі, ні в найкращому університеті неможливо навчити людину на все життя. А це означає, що нині недостатньо зосереджувати увагу в закладах освіти лише на засвоєнні певної суми знань. Водночас треба домогтися реалізації в ході навчального процесу ще однієї функції – навчити людину вчитися впродовж життя, самостійно засвоювати нові знання і нову інформацію, виробити потребу в цьому. Людина розумна (*homo sapiens*) у XX столітті – людина, яка навчається все своє життя.

І ще одне: слід навчити майбутнього фахівця використовувати засвоєні знання для практичного життя, як професійного, так і громадського. У такому разі знання перетворюються в безпосередню основу діяльності, що лежить в основі інноваційного розвитку в будь-якій сфері. Саме у процесі оновлення змісту Міністерством освіти і науки України та Національною Академією педагогічних наук України був здійснений перегляд стандартів, навчальних планів і програм для кожного класу загальноосвітньої школи з тим, щоб реалізовувати названі функції.

Позитивними в контексті розбудови інноваційної освіти є приклади поширення економічних знань для дітей у дошкільних закладах та молоді завдяки запропонованому проекту “Економічне мислення українця”, до складу якого мають увійти серії: “Економічна абетка українця”, “Економічний буквар українця”, “Економічна читанка українця”, “Економічна хрестоматія українця” та ін. (надалі цей проект може стати континентальним проектом “Економічне мислення”) [4, с. 11]

Розроблена вченими НАПН України концепція середньої загальноосвітньої школи України покладена в основу загальнодержавної концепції Нової української школи, яка стала урядовою програмою дії з реформування шкільної освіти на 2016–2020 н.р.

За концепцією “Нова українська школа” 2016 р. однією з основних ключових компетентностей, яких мають набути учні протягом навчання, є “підприємливість і фінансова грамотність”. Фінансова грамотність є невід’ємною складовою частиною соціального і життєвого досвіду людини. У більшості країн фінансова освіта населення розглядається як продуктивна інвестиція в його розвиток та один із важливих інструментів забезпечення стабільності в суспільстві.

Особливої уваги потребує і вивчення, поряд із державною українською, іноземних мови (мов) широкого міжнародного розповсюдження. Інноваційність утверджується у світі, який є все більш глобалізованим. І без умінь спілкуватись з іншими країнами, швидко перебирати кращий досвід, знання неможливо забезпечити інноваційну економіку в окремій країні, бути конкурентоспроможними. Ось чому п’ять років тому в перших класах було введено вивчення іноземної мови. Передбачається розширення мережі європейських класів (European sections), створення віртуальних програм для вчителів іноземних мов та вчителів-предметників (фізиків, математиків, хіміків тощо), що спонукає учнів отримати можливість вивчити та використовувати кілька іноземних мов [3, с. 36].

По-друге, інноваційна модель розвитку вимагає формування особистості, здатної до самостійної і ефективної діяльності. Треба переглянути ставлення в навчальному процесі (як і часто в сім’ї, суспільстві) до

учня, щоб сприяти вихованню не сліпо слухняного учня, а особистості, яка б діяла свідомо і самостійно, на основі власного аналізу ситуації, отриманих знань.

По-третє, інноваційна складова частина в засвоєнні знань повинна мати обов'язково творчий характер, адже лише творчо розвинута людина здатна бути інноваційно ефективною. Звідси – необхідність розпізнання і розвитку творчих здібностей кожного учня чи студента.

Слід максимально наблизити навчання і виховання кожного учня до його сутності, здібностей та особливостей. На наш погляд, цей принцип має бути визначальним під час проведення будь-яких змін в освіті. Бо саме він дозволить досягти найвищої якості освіти і, що надзвичайно важливо, не всупереч природі кожної людини, а завдяки її пізнанню й розвитку.

Формування індивідуальної траєкторії набуття знань в університетах передбачено також вимогами Болонського процесу.

По-четверте, успішно функціонувати в інноваційній економіці людина не зможе без відповідної технологічної готовності. Тут надзвичайно важливим, а може, і головним пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікативних технологій, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти.

Саме інформаційні технології забезпечують учням і студентам вільний доступ до різноманітної інформації, роботу з різними джерелами інформації в інтерактивному режимі, набуття навичок розв'язання різноманітних проблем на основі їх усебічного дослідження і аналізу, здобуття певних знань із різноманітних галузей, одним словом – готують людину до сприйняття та генерації нових ідей.

Наступне завдання ще складніше. Необхідно забезпечити вітчизняних освітян адекватними педагогічними технологіями. А це означає, що слід підготувати та перепідготувати майже весь педагогічний корпус щодо забезпечення мобільності українських педагогів і викладачів на європейському рівні, створити власний програмний пункт, тобто новій освіті Європи потрібен європейський вчитель.

У забезпеченні успішного реформування української школи особливе місце належить учителю, його підготовці і постійному професійному вдосконаленню. За активної участі вчених НАПН України розроблено Концепцію розвитку педагогічної освіти, яка визначає інноваційні підходи до підготовки педагогічних працівників нової генерації, створення умов для залучення до педагогічної діяльності фахівців інших професій, передбачає участь інтерактивної моделі безпосереднього професійного й особистісного розвитку педагогів.

Оновлюється функції вищої школи. Це сьогодні не тільки підготовка фахівців, як раніше говорили, «для народного господарства». Усе більше і більше вища освіта стає обов'язковим етапом у розвитку особистості. Вона стала більш масовою, і цим самим створюються передумови для інноваційного розвитку, переходу до науково-інформаційних технологій. І тому у визначенні масштабів підготовки фахівців із вищою освітою слід відійти від суто бухгалтерського підходу: стільки потрібно – стільки і готуємо. Необхідно подивитися інакше: є молода людина, що здатна і бажає здобути вищу освіту. Надаємо їй таку можливість – і вона стане більш розвиненою особистістю, більш свідомим громадянином. І підготуємо ліпші умови для інноваційного типу розвитку економіки, яка потребує високоосвіченої особистості. Образно кажучи, створимо потужний інтелектуальний гумус, на якому тільки й можуть проростати і бути ефективними інноваційні технології. В останні роки в освіті, і в у вищій зокрема, відбулися суттєві позитивні зміни. Так, п'ять років поспіль зростає державне замовлення на студентів з орієнтацією на підтримку практичних проблем суспільства. І цю тенденцію на збільшення кількості студентів слід підтримувати, знявши будь-які обмеження для молодих людей, які хочуть і можуть здобути вищу фахову освіту.

Очевидним є і те, що сформувати фахівця, здатного до новацій, обмежившись стінами університету, проблематично, тому інтеграція вищої школи, науки та виробництва до європейських стандартів є невідворотною вимогою часу.

Функціонування такого освітньо-наукового кластера на рівні регіону посилює роль освіти в процесі переходу до економіки знань, підвищує рівень наукових досліджень на засадах сучасної парадигми інноваційного розвитку, покращує взаємозв'язок науки і регіонального сектору економіки та соціально-економічний розвиток регіону і країни в цілому; він стає повноцінним суб'єктом економічних відносин, у тому числі міжнародних, ключовим елементом національних інноваційних систем.

Отже, визначальними чинниками конкурентного статусу сучасного університету є його здатність ефективно продукувати й поширювати нові знання та формувати й підтримувати дієву мережу різноманітних відносин (реляцій) зі своїми партнерами – іншими освітніми та дослідницькими організаціями, державними інституціями, неурядовими та громадськими організаціями, бізнес-середовищами тощо [9, с. 80].

Конкурентноспроможність вітчизняних університетів є найбільш актуальним питанням сьогодення, де матеріальне забезпечення та фінансові можливості ВНЗ суттєво різняться від європейських вимог, що знижує ефективність конкурентної боротьби на ринках освіти та праці.

Відповідно до наявних експертних оцінок загальна ситуація в системі вищої освіти не розвиває важливих для конкурентноспроможності країни вміння та навички у студентів; кошти, які виділяються на освіту, витрачаються недостатньо ефективно; навчальним закладам не вистачає фінансової та академічної автономії; в державі слабка система управління і контролю якості освіти тощо [10, с. 29–32].

Водночас багато міжнародних організацій та експертів відзначають істотний потенціал розвитку української вищої школи. Україна належить до світових лідерів за показниками частки населення віком від

25 років, яке має вищу освіту. За даними ЮНЕСКО, значення цього індикатора поширення вищої освіти становить 38 %, у тому числі серед чоловіків – 35,8 %, серед жінок – 39,7 %.

На загальноєвропейському рівні освітній потенціал держави поступається лише Росії (рівень поширення вищої освіти становить 54,8 %), а на глобальному – США (38,6 %), Ізраїлю (42,6 %) та Канаді (43,9 %) [11]. Нині в середньому кожен сьомий працівник української молоді (віком від 17 до 22 років) навчається у ВНЗ III-IV рівнів акредитації. Показовим є не тільки рівень охоплення молоді університетською освітою, але і його значна позитивна динаміка за останнє десятиліття, навіть за наявності демографічного спаду [12].

Інноваційний потенціал України згідно з оцінками світового банку: 27-е місце у світі за якістю математичної та наукової освіти, 25-те місце – за наявністю інженерних та наукових кадрів; має великий потенціал розвитку IT-індустрії та інновацій.

Сьогодні в Україні існує достатня кількість опублікованих інформаційних матеріалів щодо Болонського процесу, становлення і поширення європейської зони вищої освіти, досвіду реформування національних систем вищої освіти європейських країн.

Серед шести ключових цілей формування єдиного європейського простору вищої освіти потребують подальшого врегулювання питання не тільки на рівні університетів, але і на міжнародному, визнання єдиних вимог до змісту освіти, можливості одночасного отримання дипломів вищих навчальних закладів різних країн, їх конвертованості та визнання, і головне – зростання мотивації до навчання в нинішніх студентів. Ці питання поки що вирішуються здебільшого університетами на двосторонніх угодах про співпрацю, але нагальною є необхідність врегулювання їх на міжнародному рівні.

Одним із цікавих явищ сучасного розвитку світового освітнього ринку стала поява та стрімке поширення так званої “транскордонної освіти” (transborder education). До ТКО відносяться всі види програм вищої освіти, навчальних курсів чи освітніх послуг, під час надання яких студенти знаходяться в іншій країні, ніж та, в якій знаходиться ВНЗ, що присвоює диплом. Програми можуть належати освітній системі іншої країни, бути реалізованими незалежно від освітньої системи іншої країни, а також бути реалізованими незалежно від будь-якої національної системи освіти.

Поширення ТКО стало можливим із застосуванням новітніх інформаційних технологій і є реальним кроком до глобалізації освітніх ринків. Це супроводжується всіма проявами конкурентної боротьби, в тому числі і за ринки [13, с. 162].

Реформування вітчизняної системи вищої освіти в контексті європейського освітнього простору зумовлює конкретні зміни і в навчанні в університеті на всіх рівнях: програми, змісту, форм і технології навчання, організації контролю навчання.

Програма навчання, як відомо, має складатися відповідно до кінцевої мети навчання. Проте добре відомо, що різні види професійної діяльності, навіть підготовка майбутніх фахівців одного профілю, передбачають неоднакове використання навчального навантаження, як, наприклад, українськими та польськими освітніми закладами.

Характерні для сучасного етапу інформатизації сфери диференціації науки і поглиблення спеціалізації зумовлюють більш чітку експлікацію мети фахової освіти у вузі – формування фахової культурної компетенції студента в її професійному варіанті (фахова професійна комунікативна компетенція), яка заснована на двох основних циклах: доступневу та післяступеневому. Доступ до другого циклу буде вимагати успішного завершення першого циклу навчання тривалістю не менше трьох років (у європейських країнах навчання бакалаврського циклу складає три роки, в Україні – чотири роки). Ступінь, що присуджується після першого циклу (бакалавр), повинен бути затребуваним на європейському ринку праці як кваліфікація відповідного рівня. Другий цикл спрямований на отримання ступеня магістра (європейська освітня програма передбачає два роки навчання, українська – один рік) і/або доктора, як прийнято в багатьох європейських країнах. Національний стандарт, як відомо, включає такі складові частини, як: освітньо-кваліфікаційні характеристики, освітньо-професійні програми та єдину систему оцінювання якості вищої освіти за певними напрямками.

Стандартизація освіти зумовлює необхідність пошуку адекватних засобів педагогічного оцінювання навчальних досягнень, переходу від знаннєвої парадигми оцінювання до компетентнісної, за якої не лише обсяг творчо засвоєних знань, а й здатність їх використовувати в життєвій практиці стає визначальною ознакою успішності навчання.

Тому одним із першочергових завдань підвищення ефективності професійної освіти, її відповідності європейським стандартам є розробка навчальних програм та навчальних планів для бакалаврів та магістрів різних спеціальностей, розробка критеріїв визначення рівнів фахової підготовки на кожному етапі навчання відповідно до ступеня, що набувається.

У зв'язку із цим актуалізується проблема обґрунтування нових шляхів і підходів у професійному зростанні вчителів, підготовці їх до нових умов освітньої діяльності на засадах академічної свободи, відповідальності і професіоналізму. Це вимагатиме досліджень як соціально-педагогічних чинників, так і технологічних інновацій для підготовки фахівців нової формації.

Із часу поглиблення освітніх відносин між Україною та Європейським союзом вітчизняна методика навчання у ВНЗ почала більш демократично ставитись до розробок зарубіжних методистів і динамічніше

переймати їх досвід. Однак аналіз наукових досліджень, програм навчання, узагальнений досвід викладання у вузі свідчить про те, що калькулювання назв курсів на європейський зразок неможливе без глибокого переосмислення перебудови навчального процесу в залежності від мети навчання кожного курсу, розробки відповідних навчальних матеріалів.

Існують також проблеми теоретико-методологічного, науково-методичного, навчально-організаційного характеру, зумовлені роздільністю навчальних програм для конкретних факультетів і спеціальностей, кількістю навчальних годин, передбачених програмою для аудиторної і самостійної роботи, структурою та тривалістю курсів.

Із метою уніфікації структури професійної освіти, інтеграції потреб в одержанні професійної освіти на різних рівнях, які є валідними в європейському просторі, розробка оптимальної моделі багаторівневого навчання під час введення європрограм потребує, перш за все, ретельного аналізу проблем і особливостей навчання, обґрунтування підходів до розроблення і вдосконалення системи професійної освіти в нових умовах навчання, тобто більш чіткої експлікації мети навчання для кожної окремої спеціальності, уточненого переліку комунікативних навичок і вмінь, змісту навчання.

Входження національної освіти в європейський освітній простір вимагає також синтезу дисциплінарних знань, тому майбутні фахівці повинні вміти користуватись апаратом фахової підготовки в інтегративному зв'язку з іншими дисциплінами, що стане підґрунтям і засобом вирішення завдань у професійній діяльності.

Основними зв'язками, звичайно, виступає координація взаємозв'язку з професійно орієнтованими дисциплінами. Саме ці зв'язки визначатимуть основний зміст навчання та базис фахового професійного спрямування.

На жаль, необхідно констатувати, що інформації та знанням також властива здатність морально старіти, що може зменшувати їх суспільну цінність. У сфері освіти швидке "старіння знань" має особливе значення. Професійна освіта, на нашу думку, завжди повинна орієнтуватися на конкретні вимоги стосовно знань і навичок працівників. На цьому рівні знань, що помітно прискорюються разом зі стрімкими темпами інноваційного прогресу, необхідне постійне оновлення змісту тих знань, що передаються у процесі навчання [13, с. 18].

Сучасна практика викладання у вищих навчальних закладах освіти свідчить про те, що вирішити проблеми підвищення якості освіти, її відповідності європейським стандартам неможливо без переосмислення засад самого навчання. Зміни охоплюють практично всі елементи педагогічної системи, і в першу чергу – характер взаємодії "студент-викладач". Викладач усе частіше з організатора навчальної роботи перетворюється на часто непомітного помічника студента. Така практика та власний викладацький досвід має позитивний ефект, особливо в роботі зі студентами четвертого (бакалаврського) та магістерського курсів, які мають вищий фаховий рівень підготовки.

Вплив на студентів може значною мірою визначатися не тільки особистими та професійними навичками педагога, а й педагогічними технологіями, що містять певний концептуальний підхід, форми та методи навчального процесу [13, с. 16]. Отже, зміна ролі викладача в навчальному процесі відбивається не тільки на відборі й організації змісту навчання, а й визначенні методів і технологій навчання. Євроінтеграційні процеси в освіті стають своєрідним каталізатором передової педагогічної теорії та практики, спрямованої на розвиток особистості студента, спроможного реалізувати свої власні освітянські проекти, студента, який прагне до самовдосконалення та неперервності навчання протягом усього життя. Процес інтеграції України в європейське економічне і політичне співтовариство розкриває інновації, переваги та проблеми впровадження інформаційних інтерактивних, мультимедійних технологій у педагогічний дискурс під час реформування вітчизняної освіти [14, с. 8–11; 15; 16, с. 119]. На сучасному етапі розвитку суспільства гостро постала проблема формування економічної культури особистості, здатної на основі набутих економічних знань усвідомити своє місце в економічних процесах, що відбуваються в країні, опрацьовувати й аналізувати економічну інформацію та орієнтуватися в ній і в соціально-економічних програмах уряду, а також вступати в цивілізовані відносини і приймати економічно виважені рішення як для самореалізації у професійному й особистісному плані, так і в інтересах суспільства. Це передбачає необхідність створення системи формування економічної культури та безперервної економічної підготовки, складовими частинами якої є економічна освіта та виховання.

Інноваційні технології в освіті – це, насамперед, не тільки інформаційні й комунікаційні технології, що нерозривно пов'язані із застосуванням сучасних мов навчання, в яких розгортається педагогічний дискурс, а і зростання інформаційної грамотності і культури дискурсантів [17, с. 56]. Ураховуючи специфіку постійного розвитку інформаційних технологій в наш час та вимоги до розробок нових навчальних програм на базі їх застосування, зрозумілою стає і необхідність підвищення інформаційної грамотності, яка в інформаційному суспільстві ускладнюється і зростає до стадії інформаційної культури. Загалом, "інформаційна культура – це, насамперед, глибоке розуміння суті процесів обробки інформації" [19]. Отже, оновлена модель освіти має базуватися на індустрії інформаційних технологій та інформаційній культурі. Сучасні засоби значно полегшують роботу викладача, допомагають йому подавати скоріше і в більшому обсязі необхідну інформацію своїм студентам. І все ж таки, на наше переконання, вузівського педагога зі значним досвідом, його індивідуальний, а можливо, неповторний педагогічний вплив на особистість студента не можуть замінити

жодні сучасні технології. У справі досягнення більш якісного навчання, глибших знань тих, хто навчається, вони не є панацеєю, а вирішальним в освітянській справі залишається викладач.

Висновки. Сучасна філософія і стратегія перезавантаження нової парадигми розвитку освіти має забезпечити оптимальну та ефективну взаємодію функціонування системи неперервної освіти в умовах навчально-наукового комплексу – профільної, середньої і вищої професійної освіти, розбудову національної освіти в умовах інтеграції її до європейського освітнього простору, перехід до виробництва нових знань, підготовку конкурентоспроможних фахівців європейського типу, бути інноватором нової філософії освітньої політики держави та отримати економічні та соціогуманітарні переваги в трансформаціях глобалізованого світу.

Використана література:

1. Загальні збори НАПН України 16.11.2018 р. “Проблеми модернізації змісту освіти в умовах реформування української школи”.
2. Булаченко С. Д., Падалка О. С., Шпак О. Т. / С. Д. Булаченко та ін. // Економічна культура учнів. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 425 с.
3. Кулішов В. В. Стратегія розвитку України в умовах глобалізації / В. В. Кулішов // Економічний аналіз. 36. наук. праць. Випуск 12. Частина 1. ТНЕУ : Тернопіль, 2013. – С. 175–178.
4. Вачевський М. В. Основи економіки. Навчальний посібник / М. В. Вачевський, В. М. Мадзігон та ін. – Київ : Педагогічна думка, 2007. – 612 с.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки: Указ Президента України № 344/2013 від 25 червня 2013. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.prident.gov.ua/>.
6. Падалка О. С. Економіка освіти та управління / О. С. Падалка. – Київ : Педагогічна думка, 2012. – 184 с.
7. Морозов В. Упровадження новітніх інформаційних технологій у сучасний педагогічний дискурс / В. Морозов // Вища освіта України. – 2013. – № 2. – С. 54–58.
8. Вишинська Г. Інформатизація як дійсність та перспективна тенденція розвитку освіти / Г. Вишинська // Філософські абрисы сучасної освіти: монографія [за заг. ред. І. Предборської]. – Суми : ВТД “Університетська книга”, 2006. – С. 148–189.
9. Коломієць А. М. Інформаційна культура як основа професіоналізму педагога / А. М. Коломієць, Д. І. Коломієць // Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія. 36. наук. праць. – Вип. 33 – Ч. 2. – 2011. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2011_33_2/Kolomiec.pdf.

References:

1. Zahalni zbory NAPN Ukrainy 16.11.2018r. “Problemy modernizatsii zmistu osvity v umovakh reformuvannya ukrainskoi shkoly”.
2. Bulavenko S.D., O.S. Padalka, O.T. Shpak/Ekonomichna kultura uchniv : navchalnyi posibnyk, K: vyd-vo NPU imeni M.P.Drahomanova, 2012. – 425 s.
3. Kulishov V.V. Stratehiia rozvytku Ukrainy v umovakh hlobalizatsii / V.V. Kulishov // Ekonomichniy analiz.36. nauk. prats. Vypusk 12. Chastyna 1. TNEU: Ternopil, 2013. – S. 175–178.
4. Vachevskiy M.V. Osnovy ekonomiky. Navchalnyi posibnyk / M.V. Vachevskiy, V.M. Madzihon ta in. – K.: Pedahohichna dumka, 2007. – 612 s.
5. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na 2012–2021 roky: Ukaz Prezydenta Ukrainy № 344/2013 vid 25 chervnia 2013. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.prident.gov.ua/>.
6. Padalka O.S. Ekonomika osvity ta upravlinnia : posibnyk // O.S.Padalka. – K.: Pedahohichna dumka, 2012 – 184 s.
7. Morozov V. Uprovazhzhennia novitnikh informatsiinykh tekhnolohii u suchasnyi pedahohichniy dyskurs / V. Morozov // Vyshcha osvita Ukrainy. – 2013. – № 2. – S. 54–58.
8. Vyshynska H. Informatyzatsiia yak diisnist ta perspektivna tendentsiia rozvytku osvity / H. Vyshynska // Filosofski abrysy suchasnoi osvity: monohrafiia [za zah. red. I. Predborskoj]. – Sumy: VTD “Universytetska knyha”, 2006. – S.148–189.
9. Kolomiets A.M. Informatsiina kultura yak osnova profesionalizmu pedahoha [Elektronnyi resurs] / A.M. Kolomiets, D.I. Kolomiets // Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity: pedahohika i psykholohiia. 36. nauk. prats. – Vyp.33 – Ch. 2. – 2011. – Rezhym dostupu:http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2011_33_2/Kolomiec.pdf.

Падалка О. С. Инновационная модель развития отечественного образования

В статье рассматривается вопрос развития национального образования в контексте инновационного обновления его содержания, анализируется современное состояние развития образования, обосновываются направления совершенствования парадигмы развития высшего образования, углубление его связи с практикой рыночных трансформаций, нормативной согласованности с европейскими стандартами, достижения и перспективы в условиях интеграции в европейскую образовательную систему.

Реформирование отечественной системы высшего образования обуславливает конкретные изменения обучения в университете на всех уровнях: программы, содержания, форм и технологий обучения, организации контроля обучения. Современная стратегия перезагрузки новой парадигмы развития образования должна обеспечить эффективное взаимодействие функционирования системы непрерывного образования в условиях учебно-научного комплекса – профильного, среднего и высшего профессионального образования, подготовку конкурентоспособных специалистов европейского типа, быть инноватором новой философии образовательной политики государства и получить экономические и социогуманитарные преимущества в трансформациях глобализирующегося мира.

Ключевые слова: высшее образование, профессиональный рост, личность, интеграция, европейские стандарты, новейшие информационные технологии, глобализация.

Padalka O. S. Innovative model of development of the national education

The article deals with the question of the development of national education in the context of innovative updating of its content, analyzes the current state of development of education, justifies the directions of improvement of the paradigm of higher education development, deepens its link with the practice of market transformations, normative coherence with European standards, achievements and prospects in terms of integration. to the European educational system.

The reform of the national system of higher education determines the specific changes in the studies at the university at all levels: the program, content, forms, and technology of teaching, organization of control of education. The modern strategy of re-launching the new paradigm of education development should ensure effective interaction of the functioning of the system of continuous education in the conditions of the educational-scientific complex - profile, secondary and higher vocational education, training of competitive European specialists, to be an innovator of a new philosophy of the educational policy of the state and to obtain economic and socio-humanitarian advantages in transformations of the globalized world.

Key words: *higher education, professional growth, personality, integration, European standards, the latest information technologies, globalization.*

УДК 373.3.091(477)

Романчук А. І.

УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

У статті розглядаються проблеми сучасного стану системи управління початкової освіти в Україні та тенденції вдосконалення цього процесу як одного із головних напрямів управлінської стратегії, взаємодії керуючої та керованої підсистем на різних (стратегічному, тактичному й оперативному) рівнях. Проаналізовано зміни, які відбуваються в управлінні процесом навчання та виховання у сучасних умовах: забезпечення цілеспрямованого і планомірного виховного впливу педагогів на учнів. Автор акцентує увагу на соціальному замовленні суспільства щодо школи, яке визначається як формування життєтворчої конкурентоспроможної особистості. У статті розглядаються питання перегляду і переосмислення мети й змісту процесів навчання, виховання й управління ними у закладах освіти, ролі адміністрації і педагогічного колективу в управлінському процесі. Автором звертається увага на необхідність розробки системи управління навчально-виховним процесом, що відповідає цілям управління й виховання на сучасному етапі та пошуку ефективних технологій управління освітнім процесом початкової школи для оновлення всіх аспектів її діяльності.

Ключові слова: система управління, навчально-виховний процес, функції управління.

Проблема управління навчально-виховним процесом у загальноосвітній школі є однією з найактуальніших у педагогічній теорії та практичній діяльності загальноосвітнього навчального закладу. Наукова теорія управління загальноосвітнім навчальним закладом інтенсивно почала розвиватися за останні 30 років, але і на сьогодні немає єдиного погляду на зміст таких понять, як управління, керівництво, функції управління, методи управління. Це зумовлено тим, що дана проблема має багатоаспектний характер і синтезує в собі дані таких наук, як економіка, філософія, соціологія, фізіологія, педагогіка, кібернетика та інші. Її успішне вирішення потребує ґрунтовного осмислення сутності управління навчально-виховним процесом, його структури, функцій. Управління, як важливий компонент в системі навчально-виховної діяльності школи, покликане створити умови для успішного формування всебічного розвитку особистості школяра.

У сучасних умовах розвитку освіти в Україні змінилося соціальне замовлення суспільства щодо школи: сьогодні воно визначається як формування життєтворчої конкурентоспроможної особистості. Виконання такого замовлення вимагає від педагогічного колективу школи переходу до особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу. Вимагають пильної уваги питання перегляду й переосмислення мети й змісту процесів навчання і виховання й управління ними у закладах освіти, ролі адміністрації й педагогічного колективу в управлінському процесі. Необхідна розробка системи управління навчально-виховним процесом, що відповідає цілям управління й виховання на сучасному етапі. Постає проблема пошуку ефективних технологій управління освітнім процесом початкової школи для оновлення всіх аспектів її діяльності.

Мета статті полягає в аналізі сучасного стану системи управління початкової освіти в Україні та тенденцій вдосконалення цього процесу як одного із головних напрямів управлінської стратегії, взаємодії керуючої та керованої підсистем.

Проблема управління навчально-виховним процесом в закладах освіти привертає увагу багатьох дослідників.

Загальні аспекти управлінської діяльності шкіл розглядали А. Алексюк, І. Бех, Ю. Бабанський, В. Бондар, Є. Березняк, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, А. Капська, Ю. Конаржевський, О. Мармаза, М. Поташник, В. Маслов, Л. Карамушка, В. Олійник, Т. Сорочан, Г. Тимошко, К. Ушаков, Є. Чернишова, Т. Шамова.

Серед дослідників, які вивчають питання управління початковою освітою на різних її рівнях, можна відзначити М. Арцишевську, К. Гуз, О. Кононко, О. Лобанчук, Л. Масол, М. Севастюк, О. Сухаревську, І. Шапошнікова, Т. Яновську та інших. Низка наукових робіт з педагогіки – Н. Васюкової, Т. Комарової, Ю. Рюміної, Г. Черданцевої – засвідчує наявність теоретичної основи для побудови системи управління освітнім процесом сучасної початкової школи.

Аналіз наукових джерел дозволяє виділити базові аспекти в трактуванні цього поняття. Управління навчальним закладом – це діяльність, що забезпечує планомірний і цілеспрямований вплив на управлінську систему з метою її максимального функціонування. Неодмінною умовою функціонування управлінської системи є рух інформації від органу управління до об'єкта управління і назад.

Управління навчальним закладом містить у собі мету, завдання, що стоять перед школою, базується на закономірностях, принципах, змісті, формах та методах функціонування головних структурних компонентів і складниках загальноосвітнього закладу.

В управлінській діяльності початкової школи особливо важливим є питання реалізації Державного стандарту початкової освіти, навчальних планів, програм і підручників для початкової школи [1].

У цих документах окреслено функції структурних управлінських органів системи освіти в Україні. Зокрема, в Законі “Про освіту” передбачено систему органів державного управління і систему органів громадського самоврядування. Органи державного управління освітою і громадського самоврядування діють у

межах повноважень та здійснюють ініціативну діяльність, не заборонену законодавством. У статті 24 Закону України “Про освіту” вказано, що управління закладом освіти в межах повноважень, визначених законами та установчими документами цього закладу, здійснюють: засновник (засновники); керівник закладу освіти; колегіальний орган управління закладу освіти; колегіальний орган громадського самоврядування; інші органи, передбачені спеціальними законами та/або установчими документами закладу освіти [2].

Невіддільною частиною управління є процес його здійснення, що складається із послідовних етапів, які прийнято називати універсальним управлінським циклом (розробка і прийняття рішення, моделювання, організація, регулювання, контроль, корекція та інше). Головною метою управління є забезпечення стабільного функціонування та розвитку навчального закладу.

На думку М. Красовицького, метою розвитку загальноосвітньої школи в контексті управління є якість освіти, тому необхідно створити відповідні умови, які забезпечуватимуть оптимальний особистісний розвиток кожної дитини [3; с. 20].

У різних джерелах функції управління навчальним закладом класифікуються за різними ознаками. Найпоширенішими з них є три класифікаційні ознаки: етапи процесу управління; структура і вид об’єкта управління; сфера чи вид діяльності.

Функції, що виділяють за стадіями управління, називають загальними. Це, зокрема, планування, прогнозування, аналіз, організація, стимулювання, контроль. Виділяють дві групи управління: класичні (до яких віднесено вироблення і прийняття управлінського рішення, організацію діяльності школи, її регулювання та коригування, облік і контроль) та пріоритетні (консультативна, представницька, менеджерська, політико-дипломатична). Також пропонується розрізняти класичні, діяльнісні і модернізовані функції директора загальноосвітнього навчального закладу [8, с. 8].

Однією із найважливіших функцій управління, що передбачає визначення найбільш ефективних шляхів досягнення відповідних завдань, є планування. Висуваються вимоги щодо визначення завдань, окреслених у поточному навчальному році, тобто в річному плані, змісту педагогічних рад, методичної роботи з педагогами, адміністративно-господарської роботи з метою поліпшення умов життєдіяльності учнів початкової школи.

Під час роботи над планом враховують такі вимоги: змістовність планування, що полягає у визначенні основних видів діяльності, заходів, добору та розстановки конкретних виконавців, у визначенні терміну виконання; реальність планування, тобто врахування типу школи. Під час контролю щодо реалізації плану керівникові варто звертати увагу на впровадження форм і методів під час організації і проведення заходів, виконання їх у зазначені терміни, залучення до їхнього проведення широкого кола молодших школярів та їхніх учителів. Отже, управління включає єдність кінцевої мети і завдань адміністративного, педагогічного, сімейного і громадського впливу.

Завдання школи – так побудувати діяльність, щоб сама її організація виховувала дітей у дусі високої моральності; забезпечення індивідуального підходу у вихованні, що ґрунтується на власному виборі дитини, а звідси – побудова виховання на висновках з наукового аналізу результатів спостереження та вивчення дитини.

В управлінні навчально-виховною системою беруть участь усі працівники навчального закладу, тому можливість ефективного управління зумовлена наявністю відповідної системи. Кожен її елемент взаємодіє з іншими елементами системи і має своє функціональне призначення. Узгодження діяльності відбувається через розподіл функціональних обов’язків та прав працівників, Положення про Раду загальноосвітнього навчального закладу, про методичне об’єднання класних керівників, про науково-методичну раду, про учнівську раду тощо. Мета навчального закладу є системоутворюючою й підпорядковує функціонування всіх компонентів системи, об’єднуючи їх. Тому дуже важливим є взаємозв’язок школи, сім’ї та громадськості. Між ними існує багато зв’язків, які й мусять бути залучені в процес виховання дітей [7].

Безпосереднє управління загальноосвітнім навчальним закладом як державною установою здійснює директор, який призначається на посаду органом державного управління. Його обов’язки чітко визначені вст. 26 Закону України “Про освіту” від 05.09. 2017 р. № 2145-VIII, де вказано, що керівник закладу освіти здійснює безпосереднє управління закладом і несе відповідальність за освітню, фінансово-господарську та іншу діяльність закладу освіти. Крім того, організовує діяльність закладу освіти; призначає на посаду та звільняє з посади працівників, визначає їх функціональні обов’язки; забезпечує організацію освітнього процесу та здійснення контролю за виконанням освітніх програм; забезпечує функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти; забезпечує умови для здійснення дієвого та відкритого громадського контролю за діяльністю закладу освіти; сприяє та створює умови для діяльності органів самоврядування закладу освіти; сприяє здоровому способу життя здобувачів освіти та працівників закладу освіти [2].

Зауважимо, що ефективність управлінської діяльності керівника освітнього закладу залежить від розуміння і ґрунтовності здійснення управлінських функцій.

Найперспективніші з них ті, що мають вихід на практику застосування методів управління навчальним закладом і стосуються активізації творчості менеджерів і стимулювання інновацій в навчально-виховному процесі.

Одним із шляхів в управлінській діяльності є внутрішній контроль. Керівник початкової школи має ґрунтовно продумати певну систему адміністративних заходів з організації та керівництва діяльністю ввіре-

ного йому закладу. Практична реалізація управлінської діяльності в початковій школі здійснюється за допомогою різних форм і методів. Це групові та індивідуальні форми управління, а серед методів управління визначаємо бесіди, діалоги, дискусії, “круглі столи”, прес-конференції тощо. Директор та його заступник з навчально-виховної роботи систематично відвідують уроки та позакласні заходи, на яких ведуть спостереження, описують їх, роблять висновки та пропозиції у процесі внутрішнього контролю.

Організація та управління методичною роботою в початковій школі має неабияке значення у професійному зростанні вчителя початкової школи. Для цього створюються методичні об'єднання за класами, спрямовані на надання конкретної практичної допомоги вчителям у вдосконаленні форм і методів роботи з молодшими школярами. Її результативність потрібно визначати не за кількістю запланованих та проведених заходів, а за показниками педагогічного процесу. Керівникові освітнього закладу важливо вивчати: як ведеться діагностика професійної компетентності педагогів; кому, з якого питання та в якій формі буде надана допомога: взаємодіювання, наставництво, робота в парі, консультації тощо; досвід якого педагога потребує вивчення та узагальнення, форма його висвітлення, методи впровадження у практику роботи інших учителів.

Невіддільний компонент методичної роботи – це виявлення, вивчення, узагальнення та впровадження перспективного педагогічного досвіду. Характеризувати його варто крізь призму наукової та методичної новизни, практичної цінності для конкретної початкової школи.

Важливим чинником ефективної роботи початкової школи є її відкритість – зв'язок з педагогічною, батьківською та громадською аудиторією. Параметрами виступають систематичність, активність, ефективність участі педагогічного колективу в методичних заходах, що їх здійснюють у районі, місті, області, та в організації пропаганди педагогічних знань серед батьків (актуальність зазначеної проблематики, науково-методичний рівень її змісту, практична значущість, різноманітність форм та їхнє спрямування на особливості аудиторії).

Дотримання виконавчої та фінансової дисципліни є важливим показником управлінської діяльності учителів початкової школи і залежить від стилю роботи директора та його заступників. Крім того, керівники школи (директор, заступник з навчально-виховної роботи, організатори позакласної роботи) повинні бути обізнані зі змістом, формами, методами управлінського процесу в початковій та основній школі [4; с. 23].

Висновки. Наразі суттєві недоліки в управлінні сучасною школою пов'язані з перевагою в практичній діяльності багатьох керівників шкіл традиційних форм і методів контролю без урахування сучасних тенденцій у розвитку освітніх установ.

Одним із таких недоліків є її спрямованість винятково на підвищення успішності учнів, тоді як потрібно з урахуванням нової педагогічної парадигми всі зусилля спрямувати на підвищення якості освіти, однією зі складників якої є особистісне зростання учнів.

Наукові дослідження та передовий педагогічний досвід переконують, що ефективність управління виховним процесом в школі значно підвищується за наявності науково обгрунтованої організаційної структури, яка б забезпечила взаємодію і взаємозалежність всіх ланок управління.

Пошуки ефективних форм управління виховною роботою школи в сучасних умовах ґрунтуються на гуманістичних ідеалах, повазі до особистості, необхідності забезпечення наступності та послідовності виховних впливів різних соціальних інститутів, а також вдосконаленні процесу виховання. За таких умов виникає об'єктивна потреба розробки нової моделі управління виховним процесом, яка б раціонально поєднувала зміст, форми і методи впливу на формування педагогічного колективу.

Керівник і його заступники мають опанувати зміст, форми та методи управлінської діяльності у взаємозв'язку та побудувати якісну систему управління, яка забезпечуватиме підвищення якості результатів діяльності педагогічного керівництва колективом і сприятиме зростанню професіоналізму керівника і його заступників.

Використана література:

1. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/03/5a8de25e1504c877583228.doc>.
2. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Красовицький М. Проблеми підвищення ефективності управління роботою школи / М. Красовицький. – Київ : Наукова думка, 1978. – 48 с.
4. Луцик Д. Школотзнавство : [підручник] / Д. Луцик. – Дрогобич : Відродження, 2006. – 115 с.
5. Мороз В. Управління школою: організація, досвід / В. Мороз // Сільська школа України. – 2007. – № 7. – С. 66–80.
6. Наукові основи організації виховного процесу в сучасній загальноосвітній школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://studentam.net.ua/content/view>.
7. Рабченюк Т. Особливості управління виховною роботою в школі / Т. Рабченюк // Директор школи. – 2010. – № 42. – С. 3–9.
8. Хриков Є. Управління навчальним закладом : [навч. посібник] / Є. Хриков. – Київ : Знання, 2006. – 365 с.

References:

1. Derzhavnyj standart pochatkovoyi svity, zatverdzhennyj postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 21 lyutogo 2018 r. # – [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/03/5a8de25e1504c877583228.doc>
2. Zakon Ukrayiny «Pro osvitu» vid 05.09. 2017 r. # 2145-VIII. Elektronnyj resurs. – [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Krasovyczkij M. Yu. Problemy pidvyshhennya efektyvnosti upravlinnya robotoyu shkoly / M. Yu. Krasovyczkij. – Kyiv : Naukova dumka, 1978. – 48 s.
4. Lucyk D. V. Shkoloznavstvo. Pidruchnyk / D. V. Lucyk. – Drohobych : Vidrodzhennya, 2006. – 115 s.
5. Moroz V. Upravlinnya shkoloyu: organizaciya, dosvid/ Silska shkola Ukrayiny. – 2007. – #7. – S. 66–80.
6. Naukovi osnovy organizaciyi vuxovnoho procesu v suchasnij zagalnoosvitnij shkoli. – [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : <http://studentam.net.ua/content/view>.
7. Rabchenyuk T. Osoblyvosti upravlinnya vuxovnoyu robotoyu v shkoli/ Dyrektor shkoly. – 2010. – #42. – S. 3–9.
8. Xrykov Ye. M. Upravlinnya navchalnym zakladom : navch.posib. – Kyiv : Znannya, 2006. – 365 s.

Романчук А. И. Управление учебно-воспитательным процессом начальной школы в современных условиях

В статье рассматриваются проблемы современного состояния системы управления начального образования в Украине и тенденции совершенствования этого процесса как одного из главных направлений управленческой стратегии, взаимодействия управляющей и управляемой подсистем, на разных (стратегическом, тактическом и оперативном) уровнях. Проанализированы изменения, которые происходят в управлении процессом учебы и воспитания в современных условиях: обеспечение целеустремленного и планомерного воспитательного влияния педагогов на учеников. Автор акцентирует внимание на социальном заказе общества относительно школы, которое определяется как формирование творческой конкурентоспособной личности. В статье рассматриваются вопросы пересмотра и переосмысления цели и содержания процессов учебы, воспитания и управления ими в заведениях образования, роли администрации и педагогического коллектива в управленческом процессе. Автором обращается внимание на необходимость разработки системы управления учебно-воспитательным процессом, который отвечает целям управления и воспитания на современном этапе и поиске эффективных технологий управления образовательным процессом начальной школы для обновления всех аспектов ее деятельности. Ключевые слова: система управления, учебно-воспитательный процесс, функции управления.

Ключевые слова: система управления, учебно-воспитательный процесс, функции управления.

Romanchuk A. I. Management educational-educate by process of initial school in modern terms

The article deals with the problems of the current state of the system of management of primary education in Ukraine and the tendencies of improving this process as one of the main directions of the management strategy, the interaction of control and control subsystems at different (strategic, tactical and operational) levels. The changes that are taking place in the management of the process of education and upbringing in the present conditions are analyzed: provision of purposeful and systematic educational impact of teachers on students. The author focuses on the social order of society about the school, which is defined as the formation of a viable competitive personality. The article deals with the questions of reviewing and rethinking the purpose and content of the processes of education, education and management in educational institutions, the role of administration and the teaching staff in the management process. The author draws attention to the need to develop a management education process that meets the goals of management and education at the present stage and the search for effective technologies for managing the educational process of the elementary school to update all aspects of its activities.

Key words: control system, educational-educator process, management functions.

НАШІ АВТОРИ

АДАМЮК
НАТАЛІЯ БОРИСІВНА

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу навчання жестової мови Інституту спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України
natbor07@gmail.com

АТРОШЕНКО
ТЕТЯНА ЮРІІВНА

викладач кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
tania.skadi@gmail.com

БОБОВСЬКИЙ
РОМАН ПЕТРОВИЧ

старший викладач кафедри математики, інформатики та методики навчання Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди
superbobov@gmail.com

ВОРОВКА
МАРГАРИТА ІВАНІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
olga_vorovka@ukr.net

ГОРБАНЬ
СЕРГІЙ ІВАНОВИЧ

кандидат педагогічних наук, завідувач Іконописної школи імені Порфирія Кавсокалівита Полтавської місіонерської духовної семінарії
gsergiy77@gmail.com

ГРИБОЄДОВА
ТЕТЯНА ОЛЕКСАНДРІВНА

аспірант кафедри дошкільної освіти та соціальної роботи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
tatiana_khokhlova@ukr.net

ДАНИЛІЧ-СКАКУН
АЛЛА АНАТОЛІІВНА

викладач кафедри педагогіки, психології та менеджменту КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
danilichalla30@gmail.com

ДОЛЬНІКОВА
ЛЮБОВ ВАСИЛІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та соціального управління Національного університету «Львівська політехніка», dolnikova_lubov@ukr.net

НАКОНЕЧНА
МАРІЯ ВОЛОДИМИРІВНА

викладач Львівського техніко-економічного коледжу Національного університету «Львівська Політехніка», List79@ukr.net

ЗОРІН
ВАСИЛЬ ВАСИЛЬОВИЧ

провідний концертмейстер Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтв
super.zorin@ukr.net

ІКОННІКОВА
МАРИНА ВАЛЕРІІВНА

кандидат філологічних наук, доцент, Хмельницький національний університет
ikonnikova@ukr.net

КУРІННА
ЛЮДМИЛА
ВОЛОДИМИРІВНА

методист науково-методичного відділу, викладач кафедри соціальної роботи КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, аспірант кафедри освіти та управління навчальним закладом Класичного приватного університету
kurinnaya-lv@i.ua

ЛИТВИН
ВАЛЕНТИНА
АНАТОЛІІВНА

аспірант кафедри педагогіки психології та менеджменту Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
mrs.valentyuka@mail.ru

ПАВЛЕНКО
ОКСАНА МИКОЛАЇВНА

викладач Центру міжнародної освіти Національного технічного університету України «КПІ імені Ігоря Сікорського»
ribka-k@email.ua

ПАДАЛКА
ОЛЕГ СЕМЕНОВИЧ

доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заслужений працівник освіти України, завідувач кафедри економіки освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

ПОГОРЕЛОВА
ТЕТЯНА ЮРІІВНА

викладач кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу, аспірант Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця
tatipogorelova@gmail.com

ПОЛІЩУК
ОЛЬГА ПАВЛІВНА

аспірант кафедри теорії та методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету
olga_2210@ukr.net

ПОНОМАРЬОВА
НАТАЛІЯ
ОЛЕКСАНДРІВНА

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри інформатики Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
ponomna@gmail.com

РУДЕНКО
ГАННА
ОЛЕКСАНДРІВНА

старший викладач кафедри іноземних мов Одеського національного економічного університету
anutarudenko@gmail.com

ПРИЧИНА
ЮЛІЯ ВІКТОРІВНА

викладач кафедри іноземних мов Одеського національного економічного університету
aunte2606@gmail.com

РОМАНЧУК
АЛЛА ІЛЛІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкового навчання Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
romanchuk2009@ukr.net

РИЖКОВА ІРИНА ЮРІЯНІВНА РУЖИЦЬКИЙ ВАЛЕРІЙ АНДРІЙОВИЧ РУСІНА НЕЛЯ ГРИГОРІВНА	викладач кафедри іноземних мов Одеського національного економічного університету irinushka2007@hotmail.com кандидат педагогічних наук, директор ВКНЗ Київської обласної ради «Білоцерківський гуманітарно-педагогічний коледж» кандидат педагогічних наук, викладач Відокремленого структурного підрозділу «Рівненський коледж Національного університету біоресурсів і природокористування України» RusinaN@i.ua
САЛО ЛЕСЯ ВІКТОРІВНА	викладач Канівського коледжу культури і мистецтв Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини lesyasalo@yahoo.com
ТІТОВА ОЛЕНА АНАТОЛІЙНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Таврійського державного агротехнологічного університету olena.titova@tsatu.edu.ua
ЦУРУЛЬ ОЛЬГА АНАТОЛІЙВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова olgatsurul@ukr.net
ЧЕРНИШ ЛЮДМИЛА МИКОЛАЇВНА ЧЕХРАТОВА ОЛЕНА АНДРІЙВНА	старший викладач кафедри педагогіки, філології та перекладу Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця аспірант кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця elena.chekhratova@gmail.com
ШМОНІНА ТЕТЯНА АНАТОЛІЙВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Харківського національного педагогічного університету, доцент Харківського національного автомобільно-дорожнього університету tradul_shmonina@ukr.net

OUR AUTHORS

ADAMIUK NATALIIA BORYSIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Department of Sign Language Education, Institute of Special Pedagogics and Psychology after M. Yarmachenko NAES of Ukraine natbor07@gmail.com
ATROSHENKO TETIANA YURIIVNA	Teacher at the Department of Social Work, Social Pedagogy and Preschool Education, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University tania.skadi@gmail.com
BOBOVSKY ROMAN PETROVICH	Senior Lecturer of the Department of Mathematics, Informatics and Teaching Methods at Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Gregory Skovoroda superbobov@gmail.com
VOROVKA MARGARITA IVANIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Mastership, Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky olga_vorovka@ukr.net
HORBAN SERGIY IVANOVICH	Candidate of Pedagogical Sciences, Head of Icon-Painting School named Porfiry Kavsokalivite of the Poltava missionary theological Seminary gsergiy77@gmail.com
GRIBOEDOVA TETIANA OLEKSANDRIVNA	Postgraduate Student of the Department of Social Work and Social Pedagogy „Donbas State Pedagogical University” tatiana_khokhlova@ukr.net
DANILICH-SKAKUN ALLA ANATOLIIVNA	Lecturer of the Chair Pedagogy, Psychology and Management of Municipal Establishment “Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy” of Kharkiv Regional Council danilichalla30@gmail.com
DOLNIKOVA LIUBOV VASYLIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy and Social Management of the National University „Lviv Polytechnic” dolnikova_lubov@ukr.net
NAKONECHNA MARIIA VOLODYMYRIVNA	Lecturer of the Lviv Technical and Economic College of Lviv Polytechnic National University List79@ukr.net
ZORIN VASYL VASYLOVYCH	Provider Concertmaster of the Mykolaivskyi Film of the Kyiv National University of Culture and Music super.zorin@ukr.net
IKONNIKOVA MARYNA VALERIIIVNA	Candidate of Philology, Associate Professor, Khmelnytsky National University ikonnikova@ukr.net
KURINNA LIUDMYLA VOLODYMYRIVNA	Guidance Counselor of Scientific and Methodic Department, Lecturer of Social Work Department of Municipal Institution of Higher Education «Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy» of Zaporizhzhia Regional Council, post-graduate student of Education and Management Department of School of Classic Private University kurinnaya-lv@i.ua
LYTVYN VALENTYNA ANATOLIIVNA	Postgraduate Student of the Department of Pedagogy, Psychology and Management of Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council. mrs.valentyanka@mail.ru
PAVLENKO OKSANA NIKOLAYEVNA	Lecturer Center for International Education National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky KPI Kyiv Polytechnic Institute» ribka-k@email.ua
PADALKA OLEH SEMENOVYCH	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Sciences of Ukraine, Honored Worker of Education of Ukraine, Head of the Department of Economics of Education of the National Pedagogical Drahomanov University
POHORIELOVA TETIANA YURIEVNA	Lecturer of the Department of Pedagogy, Foreign Philology and Translation, PhD student at S. Kuznets KhNUE tatipogorelova@gmail.com
POLISHCHUK OLHA PAVLOVNA	Graduate Student of the Department of Theory and Methodology of Education Rivne State Humanities University olga_2210@ukr.net
PONOMAROVA NATALIIA OLEKSANDRIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Informatics of the H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University ponomna@gmail.com

RUDENKO ANNA ALEXANDROVNA	Senior teacher of the Department of Foreign Languages of the Odessa National Economic University anutarudenko@gmail.com
PRYCHY NAYULIA VICTORIVNA	Teacher of the Department of Foreign Languages of the Odessa National Economic University aunte2606@gmail.com
ROMANCHUK ALLA ILLIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Methodology elementary education National Pedagogical University named after MP Drahomanov romanchuk2009@ukr.net
RYZHKOVA IRYNA YURYIVNA	Teacher of the Department of Foreign Languages of the Odessa National Economic University irinushka2007@hotmail.com
RUZHYTSKYI VALERII ANDRIIOVYCH	Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Higher Communal Educational Institution of the Kiev Regional Council "Belotserkovsky Humanitarian and Pedagogical College"
RUSINA NELIA HRYHORIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer, Separated structural subdivision «Rivne College of National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine» RusinaN@i.ua
SALO LESIA VICTORIVNA	Teacher of Kaniv College of Culture and Arts of Uman Pavlo Tychyna State Pedagogical University – a separate structural subdivision lesyasalo@yahoo.com
TITOVA OLENA ANATOLIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages at Tavria State Agrotechnological University olena.titova@tsatu.edu.ua
TSURUL OLHA ANATOLIIVNA	Candidate of pedagogical sciences, Docent, Associate professor of the department of pedagogical and psychological sciences, National Pedagogical Dragomanov University olgatsurul@ukr.net
CHERNYSH LIUDMYLA MIKOLAYIVNA	Senior Lecturer at Pedagogy, Philology, and Translation Department, S. Kuznets Kharkiv National Economic University
CHEKHRATOVA OLENA ANDRIIVNA	Postgraduate student, Department of Pedagogy, Foreign Philology and Translation, Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics elena.chekhratova@gmail.com
SHMONINA TETIANA ANATOLIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Doctoral Candidate of Kharkiv National Pedagogical University, Associate Professor of Kharkiv National Automobile And Highway University tradul_shmonina@ukr.net

ЗМІСТ

<i>Адамюк Н. Б.</i> НОВАЦІЇ ERASMUS + PROJECT "SPREAD THE SIGN".....	5
<i>Атрошенко Т. Ю.</i> КООРДИНАЦІЯ ВПЛИВІВ НА ОСОБИСТІСТЬ УЧНЯ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ЯК ОДНА З УМОВ ФОРМУВАННЯ ЙОГО СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ.....	9
<i>Бобовський Р. П.</i> ПЕДАГОГІЧНА СВІДОМІСТЬ ЯК ПОКАЗНИК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ.....	13
<i>Воровка М. І.</i> НАРАТИВНИЙ ПІДХІД В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ.....	17
<i>Горбань С. І.</i> МОЖЛИВОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ХУДОЖНИКІВ САКРАЛЬНОГО ЖИВОПИСУ.....	23
<i>Грибоєдова Т. О.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ УМОВ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДО САМОСТІЙНОГО ЖИТТЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ.....	27
<i>Даніліч-Скакун А. А.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....	31
<i>Дольнікова Л. В., Наконечна М. В.</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТЬ «КОМПЕТЕНЦІЯ», «КОМПЕТЕНТНІСТЬ» І «ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ».....	35
<i>Зорін В. В.</i> МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОБОТИ ПІАНІСТА-КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА У ХОРЕОГРАФІЧНОМУ КЛАСІ.....	42
<i>Ikonnikova M. V.</i> PROFESSIONAL TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN GERMANY: CONCEPTUAL FRAMEWORK.....	45
<i>Курінна Л. В.</i> ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СУТНОСТІ ТЕРМІНА «СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ».....	49
<i>Литвин В. А.</i> ХАРАКТЕРИСТИКА СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ У ВИХОВАННІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ВЗАЄМОДІЇ ІЗ СІМ'ЄЮ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....	55
<i>Павленко О. М.</i> ДОЦІЛЬНІСТЬ УПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО КОМПЛЕКСУ SMART BOARD У ПРОПЕДЕВТИЧНОМУ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ СЛУХАЧІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗВО.....	60
<i>Погорєлова Т. Ю.</i> МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ.....	65
<i>Поліщук О. П.</i> МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ.....	69
<i>Пономарьова Н. О.</i> КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ НА ІТ-СПЕЦІАЛЬНОСТІ.....	73
<i>Рижкова І. Ю.</i> ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК МОТИВАЦІЯ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (КООПЕРАТИВНЕ НАВЧАННЯ).....	76
<i>Руденко Г. О., Причина Ю. В.</i> ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ ЯК МЕТОД НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У НЕМОВНИХ ЗВО.....	79

<i>Ружицький В. А.</i> ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОПТИМІЗАЦІЇ ДУХОВНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	83
<i>Русіна Н. Г.</i> ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН У ВИЩІЙ ЗЕМЛЕВПОРЯДНІЙ ОСВІТІ.....	89
<i>Сало Л. В.</i> ШИРОКИЙ КОНТЕКСТ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ У США.....	94
<i>Тітова О. А.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ.....	100
<i>Цуруль О. А.</i> ПРОЕКТИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ В УКРАИНЕ.....	104
<i>Черниш Л. М.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ПЕДАГОГІКИ СПІВРОБІТНИЦТВА ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	108
<i>Чехратова О. А.</i> МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ ДО ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ.....	111
<i>Шмоніна Т. А.</i> НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У НІМЕЧЧИНІ: РЕАЛІЇ ТА СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ.....	118
<i>Падалка О. С.</i> ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ.....	123
<i>Романчук А. І.</i> УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	129

СОДЕРЖАНИЕ

Адамюк Н. Б. Новации Erasmus + project “Spread the sign”.....	5
Атрошенко Т. Ю. Координация влияний на личность учащегося подросткового возраста как одно из условий формирования его социального опыта.....	9
Бобовский Р. П. Педагогическое сознание как показатель профессиональной компетентности будущего учителя математики.....	13
Воровка М. И. Нарративный подход в историко-педагогическом исследовании.....	17
Горбань С. И. Возможности технологии проблемного обучения в формировании профессиональной компетентности будущих художников сакральной живописи.....	23
Грибоседова Т. А. Реализация условий социальной адаптации к самостоятельной жизни детей младшего школьного возраста общеобразовательных школ-интернатов.....	27
Данилич-Скакун А. А. Особенности подготовки будущих практических психологов к работе в инклюзивном образовательном пространстве.....	31
Дольникова Л. В., Наконечная М. В. Теоретико-методологический анализ понятий «компетенция», «компетентность» и «профессиональная компетентность».....	35
Зорин В. В. Методические аспекты работы пианиста-концертмейстера в хореографическом классе.....	42
Иконникова М. В. Профессиональная подготовка учителей иностранных языков в Германии: концептуальные основы.....	45
Куринная Л. В. Теоретический анализ сущности термина «социокультурная компетентность».....	49
Литвин В. А. Характеристика современных подходов в воспитании у будущих учителей начальной школы ответственного отношения к взаимодействию с семьей младшего школьника.....	55
Павленко О. Н. Целесообразность внедрения интерактивного комплекса SMART Board в пропедевтическом обучении иностранных слушателей украинского языка в ВУЗе.....	60
Погорелова Т. Ю. Модель управления процессом формирования профессиональной ответственности будущих менеджеров.....	65
Полищук О. П. Нравственное воспитание младших школьников в процессе внеклассной воспитательной работы.....	69
Пономарёва Н. А. Критерии и показатели определения уровня готовности будущего учителя информатики к профессиональной ориентации школьников на IT-специальности.....	73
Рыжкова И. Ю. Интерактивные технологии обучения как мотивация к изучению иностранного языка (кооперативное обучение).....	76
Руденко А. А., Причина Ю. В. Профессионально-ориентированные задания как метод обучения иностранному языку в неязыковых УВО.....	79
Ружицкий В. А. Педагогические технологии оптимизации духовно-познавательной деятельности будущих специалистов художественных специальностей.....	83
Русина Н. Г. Инновационные методики преподавания дисциплин в высшем землеустроительном образовании.....	89
Сало Л. В. Широкий контекст общеобразовательной подготовки учителей хореографии в США.....	94
Титова Е. А. Педагогические условия развития творческого потенциала будущих инженеров аграрного профиля.....	100
Цуруль О. А. Проектирование методической подготовки будущих учителей биологии в условиях реализации образовательных реформ в Украине.....	104
Черныш Л. Н. Реализация идей педагогики сотрудничества во время преподавания английского языка студентам экономических специальностей.....	108
Чехратова Е. А. Мотивация студентов к овладению иностранным языком в условиях учебной автономии.....	111
Шмони́на Т. А. Обучение иностранных студентов в Германии: реалии и современные тенденции.....	118
Падалка О. С. Инновационная модель развития отечественного образования.....	123
Романчук А. И. Управление учебно-воспитательным процессом начальной школы в современных условиях.....	129

CONTENTS

Adamiuk N. B. News Erasmus + project “Spread the sign”.....	5
Atroshenko T. Yu. Coordination of effects on the personality of the teenage pupil as one of the conditions of forming his social experience.....	9
Bobovsky R. P. Pedagogical consciousness as an indicator of professional competence of the future mathematics teacher.....	13
Vorovka M. I. Narrative approach to historical and pedagogical research.....	17
Horban S. I. Possibilities of technology for problem learning in formation of professional competence of future artists of sacral painting.....	23
Griboedova T. O. The implementation of the conditions of social adaptation to the independent life of children of primary school age in general education boarding schools.....	27
Danilich-Skakun A. A. Peculiarities of preparing future practical psychologists to work in inclusive educational environment.....	31
Dolnikova L. V., Nakonechnaya M. V. Theoretical and methodological analysis of the concepts «competence», «competency» and «professional competency».....	35
Zorin V. V. Methodical aspects of work of pianist-concertmaster in choreographic class.....	42
Ikonnikova M. V. Professional training of foreign language teachers in Germany: conceptual framework.....	45
Kurinna L. V. Theoretical analysis of the essence of the concept «sociocultural competence».....	49
Lytvyn V. A. Characterizing modern approaches of training future primary school teachers to have responsible attitude to cooperate with families of primary school students.....	55
Pavlenko O. N. Feasibility of SMART Board interactive complex implementation in propaedeutic training of foreigners of Ukrainian language.....	60
Pohorielova T. Y. The model of management of future managers’ professional responsibility formation process.....	65
Polishchuk O. P. Moral education of junior pupils in the process of extracurricular educational work.....	69
Ponomarova N. O. Criteria and indicators of determining the level of readiness of the future teacher of informatics to career guidance of students on IT specialty.....	73
Ryzhkova I. Yu. Interactive learning technologies as motivation for learning a foreign language (cooperative learning).....	76
Rudenko A. A., Prychyna Yu. V. Professionally-oriented tasks as a method of studying foreign language in long-term protection.....	79
Ruzhytskyi V. A. Pedagogical technologies of cognitive activity optimization of future specialists in artistic specialties.....	83
Rusina N. H. Innovative methods of teaching disciplines in the higher land education.....	89
Salo L. V. Broad context of general educational training of choreography teachers in the USA.....	94
Titova O. A. Pedagogical conditions for development of agricultural engineers’ creative potential.....	100
Tsurul’ O. A. Designing of methodical training of future teachers of biology in conditions of educational reforms implementation in Ukraine.....	104
Chernysh L. M. Implementation of cooperation pedagogy ideas at English classes to students of economic specialties.....	108
Chekhratova O.A. Students’ motivation in mastering a foreign language in learner autonomy.....	111
Shmonina T. A. Training of foreign students in Germany: realities and modern trends.....	118
Padalka O. S. Innovative model of development of the national education.....	123
Romanchuk A. I. Management educational-educate by process of initial school in modern terms.....	129

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи

Випуск 65

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.

Шеф-редактор – В. П. Андрущенко

Головний редактор серії – Л. Л. Макаренко

Відповідальний секретар – Л. А. Куліш

Технічний редактор – Т. С. Меркулова

Верстка – Н. С. Кузнєцова

Підписано до друку 27.12.2018.

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 16,51. Обл.-вид. арк. 16,48.

Замов. № 0119/08. 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 65

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.

Editorial Director – V. P. Andrushchenko

Editor-in-chief of series – L. L. Makarenko

Executive secretary of series – L. A. Kulish

Technical editor – T. S. Merkulova

Layout designer – N. S. Kuznetsova

Signed for publication 27.12.2018.

Format 60x84/8. Headset Times New Roman.

Offset paper. Digital printing. Probation print sheet. 16,51. Published sheets. 16,48.

Order No. 0119/08. 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