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 67

Київ
2019

УДК 37.013(006)
Н 34

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

Державний комітет телебачення і радіомовлення України
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія КВ № 23508-13348 ПР від 03.08.2018 р.

Науковий журнал включено до міжнародної наукометричної бази
Index Copernicus International (Республіка Польща).

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

Схвалено рішенням Вченої ради НПУ імені М. П. Драгоманова
(протокол № 11 від 18 квітня 2019 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 (Опольський 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 67 : 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, 2019. – 330 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

© Автори статей, 2019
© Редакційна рада і редакційна колегія серії, 2019

ISSN 2311-5491

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

NAUKOWYI CHASOPYS

NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY



Series 5

Pedagogical sciences:
reality and perspectives

Issue 67

Kyiv
2019

UDC 37.013(006)
H 34

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

The State Committee for Television and Radio-Broadcasting of Ukraine
Certificate of state registration of print media Series KB 23508-13348ПР dated 03.08.2018

The journal is included in the international scientometric database
Index Copernicus International (the Republic of Poland).

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

Approved by the Decision of Academic Council of National Pedagogical Dragomanov University
(Minutes No 11 dated April 18, 2019)

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 Scineces, 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 67 : collection of research articles / the Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University. – Kyiv : Publishers of National Pedagogical Dragomanov University, 2019. – 330 p.

UDC 37.013(006)

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

ISSN 2311-5491

© Authors of articles, 2019
© Editorial Board and Editorial Council, 2019

УДК 372.881.1

Антонян І. М., Попович Н. Г.

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ ГРАМАТИКИ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглядається граматика як важливий аспект мови, який забезпечує формування вмінь усного та письмового спілкування, її місце, роль і значення під час навчання іноземним мовам. Граматика – фундамент, на якому зводиться будівля під назвою "Іноземна мова" і завдяки якій краще усвідомлюється граматичний устрій рідної мови. Вона є частиною змісту програм навчання іноземним мовам, тому її роль розглядається в аспекті навчальної діяльності, тому що граматика повинна сприяти формуванню та розвитку мовленнєвих умінь і навичок, тобто грати допоміжну роль, щоб граматичні правила і структури слугували комунікативним цілям навчання. Формування граматичних навичок у тих, хто вивчає іноземну мову, є одним із найважливіших компонентів процесу навчання говорінню, аудіюванню, читанню та письму. Під час навчання граматичному матеріалу потрібно сформувати граматичні навички для усного мовлення, які забезпечують граматично правильне оформлення діалогічного і монологічного мовлення.

Ключові слова: *формування вмінь, формування граматичних навичок, усне та писемне спілкування, комунікативні цілі навчання, пасивний та активний граматичний мінімум, граматичні стереотипи мовлення, міжмовна і внутрішньомовна інтерференція, викладання граматики.*

Актуальність статті полягає в тому, що знання граматики – це невід'ємна частина всіх видів мовленнєвої діяльності, формування, вдосконалення і розвиток яких є основним завданням навчання іноземної мови. Цей процес дуже важливий, бо закладається алгоритм засвоєння іноземного мовного матеріалу.

Мета статті – розглянути сучасні підходи до викладання граматики іноземної мови та визначити їх ефективність. Щоби досягти поставлених цілей, необхідно вирішити низку завдань:

1) визначити суть процесу навчання іноземній мові і роль граматики у її вивченні;

2) розглянути принципи відбору граматичного матеріалу; систематизувати методи формування граматичних навичок, визначити види граматичних навичок, різні підходи до формування граматичних навичок, а також активний і пасивний граматичний мінімум;

3) дослідити сучасні прийоми формування граматичних навичок;

Об'єктом дослідження є процес формування граматичних навичок. Предметом – сучасний підхід до навчання граматиці. Практична значимість полягає в тому, що тут представлені дослідження та характеристики різних прийомів формування граматичних навичок для подальшого використання під час навчального процесу.

Граматика – це один із важливих аспектів мови, за допомогою якого забезпечується формування вмінь усного та письмового спілкування, тому вона завжди перебувала в центрі наукових дискусій про її місце, роль і значення під час навчання іноземним мовам.

Граматика – це кровоносна система, яка живить мову; фундамент, на якому зводиться будівля під назвою "іноземна мова".

Історія методики викладання іноземних мов свідчить про те, що ставлення до граматики ніколи не було однозначним і визначало специфіку того чи іншого методу, принципи і прийоми навчання.

Історія методів викладання іноземних мов, зокрема граматики, найбільш повно досліджена й описана В. В. Рахмановим. Історію методики досліджували К. А. Ганшина, В. А. Грузинська, В. Е. Раушенбах. Окремі розділи історії методів викладено в роботах В. В. Гез, Ю. А. Жлугтенко, Р. А. Кузнєцової, С. К. Фоломкіної, З. М. Цвєткової. Серед західних дослідників можна вказати на роботи Лоува (Charles Lowe), Дж. Річардса і Т. Роджерса, (Richards Jack, Rodgers, Theodore).

Одним із таких методів є прямий, який виник на основі натурального і названий так тому, що його прихильники прагнули встановити прямий зв'язок слів і граматичних форм іноземної мови зі значенням, уникаючи рідної мови. Представники цього методичного напряму прагнули навчити практичному володінню мовою, маючи на увазі усне мовлення. Це призвело до того, що і дотепер володіння усним мовленням ототожнюється з практичним володінням мовою.

Недоліком прямих методів є повне заперечення ролі граматики під час вивчення мови або відведення їй тій же ролі, що і під час вивчення рідної, тобто для усвідомлення набутих механізмів.

Прихильники прямого методу зробили значний внесок у розвиток методики викладання іноземних мов, бо вони привернули увагу до звукового боку мови і створили прийоми навчання вимові, розробили індуктивний підхід до навчання граматиці, показали, що слова різних мов відображають різне світобачення народів, розробили вимоги до текстів.

При цьому, коли в навчанні іноземним мовам провідним був граматико-перекладний метод, то роль граматичної теорії або перебільшувалась, або недооцінювалася, або зовсім виключалася, як у прямих методах. Його представники вважали, що вивчення іноземної мови має суто загальноосвітнє значення,

розвиває логічне мислення, є гімнастикою для розуму. Згідно з цим методом, володінням мовою є володіння граматикою і словником. Основний недолік традиційного методу полягає в тому, що він створює ідеальні передумови для виникнення так званого "мовного бар'єру", оскільки людина в процесі навчання перестає виражати самого себе і починає не говорити, а просто комбінувати слова за допомогою деяких правил. Цей спосіб вивчення іноземних мов панував до кінця 50-х років і був майже єдиним, за допомогою якого навчали всіх.

Незважаючи на деякі заслужені нарікання, традиційний метод має низку переваг. По-перше, він дозволяє засвоювати граматику на дуже високому рівні. По-друге, він досить хороший для людей із розвиненим логічним мисленням, для яких природно сприймати мову саме як сукупність граматичних формул.

У комунікативно-функціональному підході спостерігалася аналогічна картина. Спочатку переважала точка зору, згідно з якою граматична компетенція формується сама по собі, незалежно від того, буде чи ні здійснюватися спеціальне навчання граматиці. Інша точка зору зводилася до того, що під час навчанні іноземним мовам слід створювати міцну структурну базу, на основі якої формуються граматичні навички.

Натепер граматика є частиною змісту програм навчання іноземним мовам, тому її роль варто розглядати саме в аспекті навчальної діяльності. Таким чином, граматика має сприяти формуванню та розвитку мовленнєвих умінь і навичок, тобто грати допоміжну роль. Інакше кажучи, граматичні правила і структури мають слугувати комунікативним цілям навчання.

У навчанні іноземній мови в I і II модулях вивчають такі граматичні теми: усі часові форми дієслова в активному стані (Präsens, Perfekt, Präteritum, Plusquamperfekt, Futurum), іменник (однина і множина іменників, відміни іменників, відмінювання іменників у множині, відмінювання власних назв), артиклі (означений та неозначений), займенник (особові, присвійні, вказівні), кількісні і порядкові числівники, прийменники (прийменники, що керують Dativ та Akkusativ, прийменники, що керують Dativ, прийменники, що керують Akkusativ), питальні слова та види питальних речень, структура простого речення, іменний складений присудок; у III і IV модулях – всі часові форми дієслова в пасивному стані (Präsens Passiv, Präteritum Passiv, Perfekt Passiv, Futurum Passiv, Plusquamperfekt Passiv, Infinitiv Passiv mit Modalverben, безособовий Passiv), інфінітив із часткою і без частки „zu", інфінітивні групи (Infinitivgruppe „um …zu + Infinitiv", Infinitivgruppe „statt …zu + Infinitiv", Infinitivgruppe „ohne … zu + Infinitiv"); складносурядні і складнопідрядні речення (Objektsätze, Attributsätze, Temporalsätze, Kausalsätze, Finalsätze, Lokalsätze, Kondfitionalsätze); у V, VI і VII модулях – Imperativ, управління дієслів, модальні дієслова, модальні конструкції ("haben + zu + Infinitiv", "sein + zu + Infinitiv"), ступені порівняння прикметників, Partizip I Partizip II; Konjunktiv, утворення різних частин мови (іменників, прикметників, дієслів).

Формування граматичних навичок у тих, хто вивчає іноземну мову, є одним із найважливіших компонентів процесу навчання говорінню, аудіюванню, читанню та письму.

Зараз формується більш об'єктивний підхід до оцінки значення та місця граматики у навчанні іноземної мови, адже тепер вона є не метою, а одним із важливих засобів навчання. З іншого боку, на уроках іноземної мови найбільше не подобається вивчати саме граматику.

Л. В. Щерба вважав, що не можна передати думку лише за допомогою набору лексичних одиниць, оскільки вони лише називають предмет або явище ("Лексика – дура, граматика – молодець" [5, с. 26]). Граматика організовує лексику, вона пронизує всю мову. Це скелет, на якому тримаються всі слова, мовні висловлювання, тексти. За допомогою граматичних структур можна передати найтонші нюанси думки.

Граматика "не є самоціллю, вона – один із найважливіших засобів оволодіння мовою, невід'ємний компонент усіх видів мовленнєвої діяльності". Першою цей висновок зробила А. А. Любарська, яка писала: "Ні на одній стадії … вивчення граматики не розглядається як самоціль. Проте всюди знання її є тим самим обов'язковим фундаментом, без якого не є можливим розуміння тексту, володіння живою розмовною мовою. Їй повинно відводитися належне місце під час навчання усному мовленню, читанню та письму" [4, с. 145].

Принципи відбору граматичного мінімуму не змінилися і досьогодні. Продуктивна граматика відбирається, ураховуючи такі фактори:

1) коефіцієнт стабільності, згідно з яким Н. Д. Гальскова пропонує відбирати ту граматику, яка часто вживається в усному спілкуванні і відрізняється не тільки частотністю, але і розповсюдженістю;

2) взірцевості, під якою розуміється здатність граматичних конструкцій служити еталоном для утворення за аналогією (утворення множини іменників, ступені порівняння прикметників, утворення часових форм дієслова та ін.) [2, с. 311];

3) винятки синонімічних граматичних явищ, тобто в продуктивний граматичний мінімум вміщується лише одне явище із синонімічного ряду, яке є стилістично нейтральним.

Так, для вираження повинності в німецькій мові відбираються в активний мінімум тільки "модальні дієслова + Infinitiv", а інші засоби, що виражають модальність – "haben + zu + Infinitiv, sein + zu + Infinitiv", увійдуть у рецептивний мінімум [2, с. 311].

До пасивного граматичного мінімуму належать граматичні явища, які частіше вживаються у письмовій мови і які треба розуміти на слух і під час читання. З експериментальних досліджень відомо, що від загальної кількості інформації, що міститься в друкованому тексті, 50% припадає саме на граматику. Із цього випливає, що обсяг пасивного мінімуму може бути більше обсягу активного мінімуму.

Згідно з принципом багатозначності і коефіцієнтом стабільності (частотність і поширеність у книжно-писемних джерелах), в пасивний мінімум уміщуються найбільш поширені граматичні явища книжково-письмового стилю мови, які мають низку значень. Н. І. Гез, підкреслює, що організація граматичного матеріалу має під час навчання іноземної мови суттєве значення, оскільки вона визначає успіх роботи над граматичним боком різних видів мовленнєвої діяльності, а тому й кінцеві результати викладання іноземної мови [3, с. 179].

Необхідно пам’ятати, що граматичний матеріал має бути організований функціонально, тобто так, щоб граматичні явища органічно поєднувалися з лексичними в комунікативні одиниці, обсягом не менше речення. А оволодіння граматичними засобами має відбуватися в процесі практичного використання в реальній комунікативній діяльності або навчальної ситуації, що імітує мовне спілкування. Об’єктом вивчення в широкому сенсі слова має бути текст як продукт мовного спілкування і контекст, у якому функціонує і реалізується та чи інша граматична конструкція

Таким чином, з усього вищесказаного можна зробити висновок, що обсяг граматичного матеріалу має бути достатнім для користування мовою як засобом спілкування в заданих програмою межах і реальним для засвоєння його в цих умовах.

Під час формування граматичних навичок і умінь треба дотримуватися таких принципів:

а) мовленнєва спрямованість, яка передбачає навчання іноземним мовам через спілкування, тобто урок має бути практично зорієнтований. Навчити говорити можна тільки розмовляючи, слухати – слухаючи, читати – читаючи. У мовленнєвих вправах відбувається плавне, дозоване і водночас стрімке накопичення великого обсягу лексики і граматики з негайною реалізацією; не допускається жодної фрази, яку не можна було б використати у реальному спілкуванні;

б) функціональність як мовленнєва діяльність має три аспекти: лексичний, граматичний, фонетичний, які нерозривно пов’язані в процесі говоріння. Звідси випливає, що слова не можна вивчати у відриві від форм існування (вживання). Функціональність передбачає, що і слова, і граматичні форми засвоюються відразу в дії: студент виконує якесь мовленнєве завдання, підтверджує думку, сумнівається в почутому, запитує про щось, спонукає співрозмовника до дії і в процесі цього засвоює необхідні слова і граматичні форми.

в) ситуативність, рольова організація навчального процесу передбачає відбір і організацію матеріалу на основі ситуацій і проблем спілкування, які цікавлять тих, хто вивчає іноземну мову. Щоб засвоїти мову, потрібно вивчати не її, а за її допомогою навколишній світ. Бажання говорити з’являється тільки в реальних або відтворених ситуаціях, які цікавлять співрозмовників;

г) новизна як компонент уроку проявляється по-різному. Це новизна і використаного матеріалу (його інформативність), і організації уроку (його видів, форм), і різноманітність прийомів роботи. У цих випадках не буває прямих указівок щодо запам’ятовування, адже воно стає побічним продуктом мовленнєвої діяльності з матеріалом (мимовільне запам’ятовування);

д) особистісна орієнтація спілкування в навчанні передбачає врахування всіх особистісних характеристик, тому що тільки таким шляхом можуть бути створені умови спілкування, зокрема викликана комунікативна мотивація, забезпечена цілеспрямованість говоріння, мотивовані взаємини тощо;

е) колективна взаємодія – це такий спосіб організації процесу, за якого студенти активно спілкуються один з одним, а умовою успіху кожного є успіхи інших.

Під час вивчення іноземної мови виникають певні труднощі в оволодінні граматичною стороною мовлення, які треба передбачити і максимально скоротити появу можливих помилок. Труднощі, які виникають під час навчання граматики, можна класифікувати з позиції міжмовної і внутрішньомовної інтерференції. За міжмовної інтерференції правила рідної мови механічно переносяться на іноземну мову, що призводить до появи помилок. В іноземній мові, яка вивчається, є досить велика кількість граматичних явищ, які можна легко сплутати, особливо якщо при цьому ці явища повністю або частково відсутні в рідній мові. У німецькій мові є свої труднощі, які потрібно брати до уваги в процесі її вивчення. Так, наприклад, відмінювання німецьких іменників ускладнюється унікальністю категорії роду іменників і типу відмінювання. Часто рід іменників у німецькій і в українській мові не збігається, наприклад: das Auto (сер. р.) – автомобіль (чол. р.), der Kopf (чол. р.) – голова (ж. р.) тощо. Рід німецьких іменників впливає на утворення та вживання у мовленні всіх інших граматичних явищ, що входять у субстантивну групу: вказівних, присвійних, неозначених займенників, заперечення “kein”, прикметників, що вживаються як означення, порядкових числівників. Уживання часових форм дієслів ускладнюється їх утворенням та приналежністю до групи сильних або слабких дієслів. Унікальне управління німецьких дієслів, яке також часто не збігається з українською мовою (j-m (Dativ) gratulieren zu (Dativ) – вітати кого-небудь (Зн. в.). До особливих граматичних явищ німецької мови належать дієслова з відокремлюваними префіксами (Woran nimmst du jedes Jahr teil?) і зворотні (Wo befindet sich deine Lehranstalt?). Ці групи німецьких дієслів уважаються комунікативно-цінним граматичним матеріалом, бо вони широко вживаються в розмовній мові. Рамкова конструкція є однією з головних особливостей німецького речення. Вона може утворитися в простих реченнях із прямим і зворотним порядком слів між частинами аналітичних часових форм дієслова-присудка (Perfekt, Plusquamperfekt, Futurum Aktiv, всіх форм Passiv), між модальним та основним дієсловом, між дієсловом і його відокремлюваним пре-

фіксом тощо, а також у складнопідрядних реченнях між сполучником або сполучним словом і частиною дієслова-присудка, яка відмінюється.

Для актуалізації граматичного матеріалу рекомендується створювати умовно-комунікативні та комунікативні ситуацій. Тренувальний характер вправ містить, мовленнєву і соціокультурну цінність завдань. Формат контролю рівня сформованості граматичних навичок виконання різноманітних тестових завдань в усній та письмовій формі.

Висновки. У вивченні як рідної, так й іноземної мови, граматика відіграє надзвичайно важливу роль, бо за її допомогою мова набуває чіткого, осмисленого характеру. Закономірно тому, що граматика іноземної мови є однією з основних частин курсу навчання цієї мові.

Вивчення граматики має також велике практичне значення, яке чітко виступає вже і на начальних етапах вивчення мови, бо граматичні явища є основними опорними пунктами, що дозволяють зрозуміти текст навіть тоді, коли не всі слова знайомі.

Загальноосвітнє значення вивчення граматики іноземної мови полягає в тому, що вона розширює лінгвістичний кругозір.

Робота над граматикою іноземної мови переслідує не тільки практичні цілі. Вона водночас спрямована на рішення освітніх завдань, оскільки під час знайомства з новими фактами і явищами, новими граматичними категоріями, невластивими для рідної мови, глибше осмислюється специфіка рідної мови. У процесі вивчення граматики іноземної мови розвивається логічне мислення, спостережливість, здатність проводити аналіз і синтез, збільшується обсяг пам'яті.

Для найбільшої ефективності роботи з формування граматичних навичок необхідно дотримуватися послідовності методичних дій, ураховуючи особливості кожного етапу формування навичок, вікової категорії і цільової спрямованості навчання.

Для підвищення мотивації до вивчення іноземної граматики та оптимізації навчального процесу необхідно також широко використовувати на уроках нетрадиційні і творчі методи і прийоми навчання.

Граматика є основою мовного розвитку. Її вивчення є необхідним для оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності: аудіюванням, говорінням, читанням і письмом. У навчанні реалізуються також практична, виховна, розвивальна, освітня мета і зміст процесу навчання.

Отже, навчання граматики на уроках іноземної мови на різних етапах її вивчення є невід'ємним і головним фактором розвитку грамотного усного мовлення.

Розробка диференційованого навчання активної і пасивної граматики передбачає також проведення порівняльного аналізу німецької та української граматичних систем, у результаті чого встановлено, що граматика німецької мови об'єктивно важка для засвоєння, а труднощі граматичного оформлення висловлювання знижують мотивацію студентів до вивчення німецької мови. До таких труднощів належить унікальність форм деяких граматичних явищ, які не можна пояснити за допомогою правила, високий ступінь морфологічної диференційованості граматичних явищ німецької мови; постійне поєднання морфологічного і синтаксичного в граматичній системі німецької мови, часте утворення в німецьких реченнях дієслівної рамкової конструкції, нетипове для української граматики вживання конструкцій зі зворотним порядком слів. Незважаючи на серйозні відмінності української і німецької граматичної систем, між ними є і загальні риси. Це пояснюється тим, що німецька та українська мови входять до групи індоєвропейських і мають спільну мову-основу. Спільність німецької та української граматики виявляє низку схожих граматичних категорій як у морфології, так і в синтаксисі, що дозволяє студентам спиратися на знання граматики української мови і засвоювати новий граматичний матеріал.

Виявлення всіх особливостей, що відрізняють граматику однієї мови від іншої, дає можливість виділити спільні і відмінні риси обох мов, тобто створювати собі "термін для порівняння", як зазначав академік Л. В. Щерба. Таким чином, граматика іноземної мови дозволяє значно глибше вникати в граматику рідної, сприяючи її кращому усвідомленню і засвоєнню.

Процес формування граматичних навичок вимагає певних зусиль, тому під час навчання граматики виникає низка проблем, які зумовлені різними факторами. Під час роботи над граматичним матеріалом необхідно використовувати різноманітні творчі і креативні прийоми, щоб уникнути одноманітного механічної тренування. Формування граматичних навичок рецептивного та продуктивного мовлення здійснюється шляхом виконання вправ, які будуються, ураховуючи психологічні механізми кожного виду мовленнєвої діяльності. Ці вправи спрямовані на навчання активної граматики і представлені трьома типами вправ: 1) які сприяють створенню звукових і моторних асоціацій нових граматичних форм; 2) які сприяють формуванню граматичних стереотипів мовлення; 3) у яких комбінуються граматичні структури, щоби висловити думки в усній та письмовій формі. Засвоєння пасивної граматики передбачає набір інших операцій і, відповідно, чотирьох типів вправ: 1) на розпізнання граматичного явища, яке вивчається; 2) на прогнозування граматичної конструкції; 3) на диференціацію схожих граматичних структур; 4) для навчання розумінню тексту, що читають або сприймають на слух, спираючись на граматичне явище, яке вивчається.

Використана література:

1. Бим И. Л. Некоторые актуальные проблемы организации обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе.* 2001. № 2. С. 61–64.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высших пед. учеб. заведений. Москва : ИЦ “Академия”, 2004. 336 с.
3. Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролюбова А. А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учебник. Москва : Высшая школа, 1982. 373 с.
4. Любарская А. А. Методика преподавания французского языка в средней школе. 3-е изд. Москва : Учпедгиз, 1939. 200 с.
5. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность : учебное пособие. Ленинград, 1974. 200 с.
6. Щерба Л. В. Как надо изучать иностранные языки. Москва ; Ленинград, 1959. 245 с.

References:

1. Bim I.L. (2001) Nekotoryie aktualnyie problemy organisatsii obucheniia inostrannym yasykam. [Some actual problems of the organization of teaching foreign languages]. *INSh*, № 2 61-64 s. [in Russian]
2. Galskova N. D. (2004) Teoriia obucheniia inostrannym yasykam. Lingvodidaktika i metodika uchebnoie posobiie dlia studentov lingvisticheskikh universitetov i fakultetov inostrannykh yasykov vysshikh ped. ucheb, savedenii. [The theory of teaching foreign languages : linguodidactic and method : textbook for students of linguistic universities and faculties of foreign languages of pedagogical universities] / N. D. Galskova, N. I. Ges. Moskva. 336 s. [in Russian]
3. Ges N. I. (1982) Metodika obucheniia inostrannym yasykam v srednei shkole : uchebnik. [Methods of teaching foreign languages in secondary school : textbook] / N. I. Ges, M. V. Liakhovitskii, A. A. Miroliubova. Moskva. 373 s. [in Russian]
4. Liubarskaia A. A. (1939) Metodika prepodavaniia frantsuzskogo yasyka v srednei shkole. [Methods of teaching French language in secondary school.] / A. A. Liubarskaia. Moskva. Uchpedgis 200 s. [in Russian]
5. Shcherba L. V. (1974) Yasykovaia sistema i rechevaia deiatelnost : uchebnoie posobie. [Language system and speech activity : textbook] / L. V. Shcherba. Leningrad. 58 s. [in Russian]
6. Shcherba L. V. (1959) Kak nado isuchat inostrannyie yasyki. [How to learn foreign languages] Moskva – Leningrad. 245 s. [in Russian]

Антонян И. М., Попович Н. Г. Компетентный подход в преподавании грамматики при обучении иностранному языку профессионального общения в высших учебных заведениях

В статье рассматривается грамматика как важный аспект языка, который обеспечивает формирование умений устного и письменного общения, её место, роль и значение при обучении иностранным языкам. Грамматика – фундамент, на котором возводится здание под названием “Иностранный язык” и благодаря которому лучше осознается грамматический строй родного языка. Она является частью содержания программ обучения иностранным языкам, поэтому ее роль рассматривается в аспекте учебной деятельности, потому что грамматика должна способствовать формированию и развитию речевых умений и навыков, то есть играть вспомогательную роль, чтобы грамматические правила и структуры служили коммуникативным целям обучения. Формирование грамматических навыков у изучающих иностранный язык является одним из важнейших компонентов процесса обучения: говорения, аудирования, чтения и письма. При обучении грамматике нужно сформировать грамматические навыки устной речи, которые обеспечивают грамматически правильное оформление диалогической и монологической речи.

Ключевые слова: *формирование умений, формирование грамматических навыков, устное и письменное общение, коммуникативные цели обучения, пассивный и активный грамматический минимум, грамматические стереотипы речи, межъязыковая и внутриязыковая интерференция.*

Antonyan I. M., Popovich N. G. Competence approach in teaching grammar in foreign language professional communication teaching in Higher Education Institutions

The article concerns the aspect of Grammar as an important part of any language which ensures the formation of oral and written communication skills. Therefore, scientific discussions about its place, role and significance have always been held when learning foreign languages. Grammar is the foundation on which the building under the name "Foreign language" is erected and thanks to which agrammar structure of the native language is better understood. It is the part of the content of foreign language teaching programmes, therefore its role is seen in the aspect of learning activities, since grammar should contribute to the formation and development of speech skills, to play a supporting role for grammar rules and structures to serve communicative learning purposes. The grammar skills formation in foreign language learners is one of the most important components of speaking, listening, reading and writing teaching process. Studying grammar material it is necessary to form grammar skills for oral speech, which provide grammatically correct structure of dialogue and monologue speech.

Key words: *formation of skills, grammar skills formation, oral and written communication, communication goals of teaching, passive and active grammar minimum, grammar stereotypes of speech, interlingual interference, teaching of grammar.*

УДК 37.035.6

Бабаян Ю. О., Тертична А. О.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ЗАХИСТУ ВІТЧИЗНИ

У статті представлено аналіз понять "психологічна готовність" та "мотиваційна готовність до військової служби". Мотиваційна готовність інтерпретується як стійке, багатоаспектне особистісне утворення, що вміщує комплекс складників, адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності. Формування мотиваційної готовності припускає розвиток у студентської молоді усвідомлення важливості цивільного захисту Батьківщини, відстоювання національних інтересів та незалежності держави. Охарактеризовано структурні компоненти мотиваційної готовності до військової служби: прагнення виконувати свій обов'язок щодо захисту Вітчизни, інтерес до військової діяльності, прагнення до успіху (потреба успішного виконання службових завдань), відповідальне виконання службового обов'язку, наполегливість в досягненні цілей, прагнення показати себе з кращого боку при виконанні обов'язків, позитивне ставлення до військової служби у ЗСУ. Подано результати діагностики мотиваційної готовності студентської молоді до військової служби, до захисту Вітчизни.

Ключові слова: *патріотизм, патріотичне виховання, стан готовності, готовність до діяльності, психологічна готовність до військової служби, мотиваційна готовність до служби в армії, військова служба.*

Загострення в останні роки соціально-політичної ситуації в українській державі ставить нагальним розв'язання питання ефективного забезпечення національної безпеки та суверенності, що вимагає теоретичного та практичного переосмислення основ патріотизму, пошуку нових підходів до організації системи виховання студентської молоді, зокрема до патріотичного і його складника – військово-патріотичного виховання.

Зараз проблема патріотичного виховання є вкрай актуальною, оскільки від її розв'язання багато у чому залежить наше майбутнє.

Патріотичне виховання, як зазначається у Концепції військово-патріотичного виховання молоді України, має забезпечувати формування "самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста і демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу" [2, с. 31].

Невід'ємним складником патріотичного виховання (а за часів воєнної загрози одним із головних) є військово-патріотичне виховання, що спрямоване на становлення громадянина-патріота, готового у будь-який час стати на захист Вітчизни, розвиток у зростальної особистості прагнення проходити службу в Збройних Силах України, оволодівати військовими знаннями, здобувати військові професії [2]. До того ж військово-патріотичне виховання повинно забезпечувати підвищення суспільної значущості, престижу військової служби, ефективну підготовку молоді до захисту Вітчизни, формування у молодого покоління фізичної і психологічної готовності до проходження військової служби.

Питанню визначення понять "готовність" і "психологічна готовність" присвячено праці К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, М. Дяченка, Л. Кандибовича, В. Моляка, В. Рибалка, П. Рудика, Д. Узнадзе, В. Шадрікова, В. Ядова, В. Ягупова тощо.

Так, Л. Карамушка розуміє готовність як сукупність знань, умінь та навичок, мотиваційних диспозицій, особистісних проявів, що зумовлює виникнення будь-якої цілеспрямованої діяльності, визначає її регуляцію, стійкість та ефективність. Готовність, на думку дослідниці, є складним, системним особистісним утворенням, що вміщує такі пов'язані між собою складники, як мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний [4, с. 41].

Готовність до військової служби військовими психологами розуміється по-різному, але найчастіше її визначають як систему психологічних якостей і станів особистості, що зумовлюють здатність до ефективного виконання військовослужбовцем громадянських та конституційних зобов'язань у справі захисту Вітчизни. Готовність до військової служби характеризується відповідальним виконанням військових обов'язків і має у своїй структурі мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий та поведінково-діяльнісний складники [5; 6].

На думку В. Івашковського, готовність до військової служби є багатоаспектною, багаторівневою, складною системою психічних особливостей індивіда, що поєднує мотиваційні, пізнавальні, емоційно-вольові компоненти, розвиток яких зумовлюється впливом суспільно-історичного контексту, індивідуально-ціннісними якостями, специфікою побудови навчально-виховного процесу [3].

Стан психологічної готовності до діяльності виникає, коли суб'єкт на основі наявних потреб і мотивів визначає для себе мету. Далі індивід створює план, модель, схему майбутніх дій. Згодом він приступає до втілення готовності в предметних діях, використовує оптимальні умови й засоби, що забезпечують реалізацію мети, співвідносить перебіг і проміжні результати з поставленою метою, коректує виконання завдання.

Мета статті – охарактеризувати сутність та визначити особливості мотиваційної готовності як одного зі складників психологічної готовності молоді до захисту Вітчизни.

Д. Швець, досліджуючи особливості готовності майбутніх офіцерів МВС до охорони та забезпечення громадського порядку, характеризує останню як “сукупність мотиваційних, ціннісних, пізнавальних, креативних емоційно-вольових якостей особистості, загальний психологічний та фізіологічний стан, що забезпечує спрямованість особистості на успішне виконання професійних дій” [7].

Формування психологічної готовності до військової служби означає утворення тих необхідних диспозицій особистості, які допомагають індивідові керувати власною психікою, сумлінно та відповідально виконувати службові обов’язки, ефективно діяти у складних обставинах. Мотиваційна готовність, будучи одним з основних компонентів психологічної готовності до військової служби, зумовлює успішність її виконання. Саме мотиви визначають, чим є у психологічному плані той чи інший поведінковий акт, який зміст він має для індивіда.

Формування у студентської молоді мотиваційної готовності до військової служби спрямоване на розвиток у студентів позитивного ставлення до військової служби, усвідомлення важливості захисту своєї країни, відстоювання національних інтересів, безпеки та суверенності держави.

Студентство припадає на юнацький вік (15/17–19/21 років) та період молодості (19/21–25/30 років). Період юнацького віку характеризується переоцінкою ціннісних орієнтирів, становленням життєвих орієнтирів і перебудовую мотивації поведінки. Проте дослідники вказують, що свідома регуляція власної діяльності і поведінки ще не достатньо сформовані у цьому віці, що може проявлятися у невмотивованому ризику, невмінні спрогнозувати результати своїх дій і вчинків, що зумовлюються не завжди гідними мотивами.

Мотиваційну готовність студентської молоді до захисту Вітчизни, до служби в армії ми розуміємо як сукупність потреб, мотивів, установок, ціннісних орієнтацій, ідеалів особистості тощо. Рівень сформованості мотиваційної готовності до військової служби зумовлюється ступенем розвитку таких суб’єктивних показників, як прагнення служити у військових підрозділах, інтерес до військової діяльності, ідеали військовослужбовців як взірець для наслідування, патріотична свідомість та почуття, переконання у необхідності військового захисту країни [1].

Узагальнюючи напрацювання науковців у межах дослідження мотиваційного аспекту психологічної готовності до різних видів діяльності, зокрема військової, її структурними компонентами доречно виокремити такі: прагнення виконувати свій обов’язок щодо захисту Вітчизни, інтерес до військової діяльності, прагнення до успіху (потреба успішного виконання службових завдань), відповідальне виконання службового обов’язку, наполегливість у досягненні цілей, прагнення показати себе з кращого боку під час виконання обов’язків, позитивне ставлення до військової служби у ЗСУ [1, с. 94].

Діагностика мотиваційної готовності студентів до захисту Вітчизни проводилась на базі МНУ імені Василя Сухомлинського. Із цією метою розроблено два опитувальники, спрямовані на визначення різних показників сформованості патріотизму і готовності студентів до захисту Вітчизни. Вони містили 18 і 25 запитань, що передбачали надання відповідей на основі вибору з декількох запропонованих розгорнутих або коротких висловлювань. Кількісний та якісний аналіз відповідей досліджуваних дозволив нам отримати інформацію про певні аспекти мотиваційної готовності студентів до захисту Вітчизни. Питання анкет покликані з’ясувати думки, погляди опитуваних студентів про патріотизм, про те, яке місце він займає в їхньому житті. У першому опитувальнику питання сформульовано такі питання: “Як Ви розумієте патріотичне виховання; хто і де повинен його проводити; чи є сенс у патріотичному вихованні у наш час; чи вважаєте ви себе патріотом?” тощо. Серед представлених відповідей, кожна з яких характеризувала найбільш важливий для студентів аспект життєдіяльності, позитивне ставлення до патріотизму виявилося на другому ранговому місці – 36 % опитуваних. Третина опитуваних студентів обирали або невизначені позиції з відповідями: “не знаю; мені це незнайоме; не знаю, що це означає” – 39 % або негативні: “ні; не згоден; не бачу в цьому сенсу тощо” – 25 %. Із цього випливає, що студенти усвідомлюють, що таке патріотизм, і вважають, що його необхідно закладати ще з дитинства. Патріотизм як цінність не є найбільш значущою якістю, але він все ж таки проявляється у сучасної молоді певною мірою: у відчутті поваги до рідної країни, у знанні про своє історичне минуле, у громадській активності. У цьому важливе місце посідає сімейне виховання.

На визначення ставлення студентів до військової служби в Збройних силах України були спрямовані питання іншого опитувальника: “Чи обізнані ви із законами України?”, “Чи є Ви законослухняним громадянином?”, “Хто, на вашу думку, повинен захищати Батьківщину?”, “Чи бажаєте ви проходити військову службу?”, “Чи є потреба у підвищенні престижу Збройних Сил України?” тощо. Для надання відповідей запропоновано три варіанти: так, ні, не знаю. За результатами опитування нами отримано такі дані: обізнані із законами і готові до виконання свого обов’язку, якщо доведеться – 39 %; знають закони, але відчувають певну тривогу, побоювання щодо військової служби – 33 % опитаних респондентів. Третина молоді не виявили бажання проходити військову службу або зазначили, що вони до цього не готові. Таких респондентів виявилося 28 %. Відповідаючи на запитання: “Як на вашу думку, чи необхідні державі Збройні сили?”, студенти (48 %) відповіли “Так”, зазначивши при цьому, що особисто вони хотіли б уникнути військової служби, а якщо це не є можливим, то служити неподалік місця проживання. Такі відповіді свідчать про те, що у сучасна молодь ще не достатньо усвідомлює суспільну значущість та необхідність військової служби.

Діагностика мотиваційної готовності студентів до захисту Вітчизни виявила, що в системі ціннісних орієнтацій студентів усвідомлення ними своєї причетності до виконання обов’язків щодо захисту Вітчизни

посідає другорядне місце, витісняючись прагматичними цінностями. Найбільш значущими цінностями для студентської молоді є такі: індивідуалістичні – 40 %, спілкування – 18 %, готовності до військової служби у ЗСУ – 16 %, реалізації власного "Я" – 14 %, досягнення цілей – 12 %.

На ставлення студентської молоді до військової служби, до виконання свого обов'язку щодо захисту Вітчизни впливають процеси і явища становлення особистості в соціумі, зокрема думки, поради найближчого оточення (батьків, родичів і друзів). Звичайно, дуже важливим є той факт, хто і як уперше розповість юнакові про службу в армії, про військову діяльність, про необхідний шлях солдата, який йому належить пройти. Результати нашого дослідження виявили, що більшість опитуваних студентів дізналися про службу в Збройних силах від своїх батьків і саме вони спричинили вплив на цінності і мотиви, які сформувалися у юнаків.

Висновки. Таким чином, результати констатувального експерименту свідчать про те, що як в умовах закладів вищої освіти, так і в умовах сім'ї, ще не використані всі можливості для формування особистості патріота-громадянина України, готового до виконання своїх обов'язків щодо захисту Вітчизни. Цей факт зумовлює необхідність визначення психолого-педагогічних умов та побудови моделі формування мотиваційної готовності студентів до захисту Вітчизни в умовах освітньо-виховного середовища університету.

Використана література:

1. Бабаян Ю. О. Формування мотиваційної готовності студентської молоді до захисту Вітчизни як педагогічна проблема. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць. 2017. Вип. 79(1). С. 92–95. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2017_79%281%29__20.
2. Івашковський В. В. Концепція військово-патріотичного виховання молоді України. Теорія і методика хортингу : зб. наук. праць / ред. рада : І. Д. Бех (гол.) та ін. Київ : Паливода А. В., 2014. Вип. 2. С. 28–45.
3. Івашковський В. В. Педагогічні умови формування готовності старшокласників до служби в Збройних силах України : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2002. 20 с.
4. Карамушка Л. М. Психологія управління : навчальний посібник. Київ : Міленіум, 2003. 344 с.
5. Сухушин М. П., Палагеша В. О. Військово-патріотичне виховання молоді : підручник. Київ : ВД "Слово", 2009. 488 с.
6. Ягупов В. В. Військова психологія : підручник. Київ : Тандем, 2004. 656 с.
7. Швець Д. В. Підготовка майбутніх офіцерів МВС України до охорони і забезпечення громадського порядку в процесі фахової підготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 225 с.

References:

1. Babaian, Yu. O. (2017). *Formuvannya motyvaciinoj gotovnosti molodi do zahystu Vitchyzny yak pedahohichna problema*. [Forming of motivational readiness student young people for defense of Fatherland as pedagogical problem]. Pedagogichni nauky: Issue 79 (1). (pp. 92–95) [in Ukrainian].
2. Ivashkovskyi, V. V. (2014). *Kontseptsiia viiskovo-patriotychnoho vykhovannia molodi Ukrainy* [The concept of military-patriotic education of youth in Ukraine]. In Bekh, I. D. al. (Eds.). *Teoriia i metodyka hortynhu:* Issue 2 (pp. 28–45). Kyiv : Palyvoda A. V. [in Ukrainian].
3. Ivashkovskyi, V. V. (2002). *Pedagogichni umovi formuvannya gotovnosti starshoklasnikiv do sluzhby v Zbroinykh sylakh Ukrainy* [Pedagogical conditions of forming of students readiness for service in the Armed Forces of Ukraine] Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
4. Karamushka, L. M. (2003). *Psihologiya upravlinnya* [Psychology of management]. Kyiv, 344 [in Ukrainian].
5. Sukhushyn, M. P. (2009). *Viiskovo-patriotychne vykhovannia molodi* [Military-patriotic education of youth]. Kyiv, 488 [in Ukrainian].
6. Yahupov, V. V. (2004). *Viiskova Psihologiya* [Military psychology]. Kyiv, 656 [in Ukrainian].
7. Shvets, D. V. (2016). *Pidhotovka Maibutnikh Ofitseriv MVS Ukrainy do okhorony i zabezpechennia hromadskoho poriadku v protsesi fakhovoi pidhotovky* [Preparation of future officers of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine for the protection and maintenance of public order in the process of professional training] Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

Бабаян Ю. О., Тертычная А. А. Особенности мотивационной готовности студенческой молодежи к защите Отечества

В статье представлен анализ понятий "психологическая готовность" и "мотивационная готовность к военной службе". Мотивационная готовность рассматривается как устойчивое, многоаспектное личностное образование, которое включает комплекс составляющих, адекватных требованиям, содержанию и условиям деятельности. Формирование мотивационной готовности предполагает развитие у студенческой молодежи осознания важности гражданской защиты Родины, отстаивание национальных интересов и независимости государства. Охарактеризованы структурные компоненты мотивационной готовности к военной службе: стремление выполнять свой долг по защите Отечества, интерес к военной деятельности, стремление к успеху (потребность успешного выполнения служебных задач), ответственное выполнение служебного долга, настойчивость в достижении целей, стремление показать себя с лучшей стороны при исполнении обязанностей, положительное отношение к военной службе в ВСУ. Представлены результаты диагностики мотивационной готовности студенческой молодежи к военной службе, к защите Отечества.

Ключевые слова: *патриотизм, патриотическое воспитание, состояние готовности, готовность к деятельности, психологическая готовность к военной службе, мотивационная готовность к службе в армии, военная служба.*

Babaian Y. O., Tertychna A. O. Features of motivational readiness of student young people for defense of Fatherland

This paper presents analyze of concepts "psychological readiness" and "motivational readiness for military service". It is demonstrated that the state of psychological readiness has a complex structure and is an expression of the totality of intellectual,

emotional, motivational, volitional aspects of the personality and thinking in their correlation to external conditions and upcoming problems. Motivational readiness is interpreted as a stable, multidimensional formation of the personality that contains components that are adequate to the requirements, content and conditions of the activity. It emphasizes that motivational readiness is an essential prerequisite for purposefulness and efficiency, higher level of formation of which helps the young people to carry out their duties more qualitatively. The structural components of motivational readiness for military service are shown. The features of motivational readiness of young people for military service, for defense of Fatherland are certain.

Key words: *patriotism, patriotic education, readiness condition, activity readiness, psychological readiness for military service, motivational readiness for service in an army, military service.*

UDC 37.013.83

Berestok O. V., Kurinnyj O. V., Shcherbyna Y. M.

ANDRAGOGY AS AN ART OF SELF-REALIZATION OF A PERSON

The article deals with the main tendencies of the development of andragogy from a scientific and practical point of view. A detailed description of the adult learning andragogy system at different historical stages is presented. The task of the science of adult education in light of the trends of modern society and its role in the implementation of professional and social aspirations of an adult are shown. The basic tasks of adult education and their difference from the peculiarities of the pedagogical system are determined. The general tendencies, content, sources, means, forms and methods of adult learning process are highlighted. The key ways of overcoming the contradictions that arise in the path of self-improvement of an adult in the present are called. It is emphasized that andragogy is a science created for people independent, who aspire to self-realization in various spheres of activity. The basic andragogy provisions, which do not contradict the didactic principles of pedagogy, are formulated, but supplement and promote their development.

Key words: *andragogy, pedagogy, adult education, self-perfection, the andragogical system, technology of joint activity, technology of reflectivity, self-realization.*

The aspiration to become an independent and self-governing personality and the desire for self-realization and self-perfection transform a modern adult into a "person of learning", take him or her into new and new spheres and forms of cognition, and new technologies for the transfer of information and organization of learning offer him or her enormous opportunities for satisfying his or her educational needs.

Speaking and thinking about adult learners as pupils or students, the stereotypes that are common to the situation of a school or college for pedagogy dealing with children, adolescents, but not with adults, are transferred. Recently, in the pedagogy they deal with a special direction which has been identified as the theory and practice of adult education called andragogy. Its foundation is to take into account the peculiarities of adult learners and the context they are taught in.

Like any other science, andragogy has its structure, conceptual approach and terminological constituent. Since it reveals the general patterns of adult education, it highlights the theory of adult learning. Andragogy examines and sets the basic laws of the activity of those who study in the process of learning and therefore its component is the technology of adult learning.

The purpose of the article is to study andragogy by its most general categories: the characteristics of the adult learner, the process of adult learning, the relationship of andragogy with different branches of education, patterns and trends in the development of education and the very andragogy.

The growing importance of the science of adult education is a recognized fact. There is no country on earth where technological, socio-economic and cultural progress does not depend on the study of andragogy. There is no country that would not link its future with the future development of this science. In the present century, sociologists consider the science of adult education to be very important. A characteristic trend of historical changes in andragogy is reflected in its compliance and organizational personality, expressed in the increase in the number of educational institutions, created exclusively for the adult population, in the growth of the diversity of programs that they are offered. As a consequence of this global process, a range of realities, that are not found in children's and youth science, arises and appears there. J. Draper, investigating the origin and development of androgogy, believes that the preconditions for its appearance are: the humanistic social philosophy of 1700–1800's, the beginning of the working-class movement in the twentieth century in Germany and the United States, the rapid development of adult education after the Second World War, intensity research in the field of adult education and substantiation of the viability of the andragogical theory. He noted that "the consideration of the metamorphosis of the androgogy / adult education is important for the search for the identity sector. The search definition was also an attempt to humanize and understand the educational process of adults" [1, p. 5].

Alexander Kapp, a German teacher, was the first who defined the term of andragogy in 1833. In his definition he used some constituents of Plato's education theory. Andragogy (andr– meaning "man") could be contrasted with

pedagogy (paid- meaning “child” and agogos meaning “leading”) [2]. Despite of its importance, Kapp’s definition of andragogy was disputed, and changed into ill-used. In 1921 in his report Rosenstock argued that “adult education required special teachers, methods and philosophy, and he used the term andragogy to refer collectively to these special requirements” [3]. The first English researcher who picked up Rosenstock’s definition of andragogy was Eduard Lindeman. According to Stewart, his biographer, “the new term seems to have impressed itself upon no one, not even its originators” [4]. The term was rarely used in North America, but in Yugoslavia, France, and Holland this definition was frequently being used mainly to refer to the discipline which studies the adult education process or the science of adult education. Peter Jarvis states that the term comes from the Greek word “aner”, which means “man, person”, and it was first used in the educational context of Europe in the nineteenth century. However, the name of M. Knowles is associated with this notion first defined as “the art and science of helping adults to learn” [5, p. 125].

A lot of international organizations, namely ILO, WHO and FAO tried more than once apply andragogy in various branches and spheres. But it was UNESCO that attached the importance of this science to enhance international relations and exchange which help to promote their development at national level.

So in 1949, at Elsinore in Denmark UNESCO run the first International Conference on Adult Education. The purpose of the Conference was to distinguish the possibility of adult education to restore the education system damaged by the Second World War and to accommodate East and West. The basic suggestion of the Conference was “to aid and foster movements which aim at creating a common culture to end the opposition between the so-called masses and the so-called elite”. The promotion of democracy and peace and strive for understanding between peoples, not simply between governments were among the leading ideas announced at international level.

According to UNESCO, the purpose of adult education is to satisfy all the various needs and aspirations of the adult. The priority task of adult education is to provide a person with a set of knowledge and skills necessary for active creativity and activities in today's dynamic life. It is a constant, continuous lifelong development of man as a worker, citizen and personality [6].

Nowadays, there is a set of views on the role of science about adults in achieving the agreed progress not only in personality and collectivism but also in understanding the way of its renewal.

The basic provisions of adult learning theory are better to consider, comparing in general pedagogical and andragogical systems of education. Dealing with the systems of learning, it is essential to mention a systematic set of basic regularities of the activities of the learner and those who teach in the learning process. In this case, of course, it is necessary to take into account other components of the process, namely content, sources, means, forms and methods of training. But the main thing in the model is the activity of the learner and the trainer.

The regularities are defined in the system of study, for one or another approach of the organization involved in the learning process, but they are presented in a complex and more complete form. Actually, they are not always realized in such a scale, but practically never. This is so called an ideal representation of the learning process that is created either from the point of view of pedagogy and learning of the young, or from the point of view of andragogy and adult education.

According to Knowles, one of the greatest theoreticians and practitioners of adult learning, the number one challenge was “the training of competent people – people who would be able to use their knowledge in a constantly changing environment, whose core competence would be in the ability of continuous self-improvement and lifelong self-education” [7, p. 13].

The problem of training becomes even more difficult and tense. So, andragogy, being a science which concerns adult learning, is a true useful power that helps a modern person to overcome his or her problems with the help of learning.

Andragogy is defined as a separate branch of pedagogy due to a number of factors of different nature. Scientists distinguish the basis of the new science as the objective conditions that arose due to the need for the development of andragogy.

Firstly, the very process of the development of education helps people who study to take the lead in the learning process. Pedagogy underlines the principle concept that the person who is studying occupies a mainly passive position when choosing the education, he or she wants to obtain, excluding the subject oriented instruction at school, characteristic for senior pupils; while adults subconsciously choose not only the course, but also the form, term and level of education.

Secondly, the evolution of philosophical and psychological sciences has led to the conscious recognition of the leading role of man in all social processes, including science.

Thirdly, advances in information technologies offer a new way of organizing a learning process that significantly changed the role of the learner and the trainer (teacher) in the learning process.

Fourthly, the evolution of pedagogical concepts also led to the recognition of the need to provide more freedom of the learner in the learning process.

Moreover, taking into consideration different activities of children and adults, it is necessary to define the principles of pedagogical and andragogical systems of education more clearly.

Finally, physiologists and psychologists have shown that people are able to study successfully and recurrently.

The set of the basic principles of andragogy was proposed in 1970 by the American scientists such as M. Knowles and R.M. Smith, the Englishman P. Jarvis and a group of young scientists from Nottingham University. E.F. Holton and R.A. Swanson noted, in the early 1970's when andragogy and the concept that adults and children learn dif-

ferently was introduced for the first time in the United States by Malcolm Knowles, this idea has become a new discovery, inspired many further studies and sparked controversy [8].

According to Peter Jarvis, a well-known English specialist in adult education, M. Knowles can be considered "the father of androgogy", although he did not invent this term, but he "is mainly responsible" for its popularization in the US and in Western Europe [9, p. 125]. P. Jarvis in his main work "Adult Learns: Abandoned View" (1978) points out and analyzes the ways used in adults and children learning presented by Knowles. He highlighted four basic provisions that distinguish andragogy from pedagogy, namely: a change in the representation of oneself ("I-concept"); experience (mature people accumulate experience that becomes extremely rich); readiness to study(adults want to study in those problem areas where they encounter and what they consider to be "relevant to the case"); focus on self-learning: it is unlikely that adults who focus on the problem will be guided by the subject [10, p. 126].

According to Z. Hellston [11], the concept of learning based on experience (experiential learning) makes it possible to effectively use both the life and professional experience of adults in education. Perhaps, therefore, E. Lindeman called the experience of a living textbook of an adult student, which provides a continuous process of assessing the events taking place, and the Swedish scientist S. Larsson – "a valuable resource" that provides continuity of learning, serves as a motivation for learning and improves its effectiveness. Add and create conditions for self-directed learning.

M. Knowles is known to focuse on self, or "I", and this is the basic concept for teachers who deal with adults to agree with [7]. Later, in 1984, M. Knowles added the fifth position, such as "motivation to learn", and in his autobiographical book in 1989 he added one more, the sixth, provision, namely "the need to know". All mentioned above testifies to the fact that each of the highlighted positions by M. Knowles is opened to the discussion [12].

Based on the main fundamentals of andragogy nominated by Knowles, it is proposed to build adult learning activities, where the main characteristics can be distinguished as active and leading role of the learner in the elaboration and implementation of a training program on the one hand, and the cooperation of an adult student with his teacher on the other. Knowles considers the students to be active researchers in the process of taking participation on each stage. He obviously shares many of the ideas suggested by J. Dewey. On this basis, it can be argued that Malcolm Knowles offered the advanced education ideas for adults. Consequently, the ideology of andragogy is humanistic [8, p. 215].

Generally speaking, it is possible to state that according to the pedagogical system of teaching a person who teaches will dominate. It determines all the constituents of the process, such as the purpose, content, forms and methods, means and sources of learning. Taking into account the objective factors, namely lack of personality, dependence on economic and social situation, insignificant life experience, lack of significant problems which caused the necessity to study, and according to the pedagogical system the one being taught takes an active position and actually is not able to influence the planning and evaluation of the learning process. Hence, his or her participation in the study is also quite passive, for his main role is the perception of social experience, shared by the person who teaches.

In the andragogical system, the leading role belongs to the person who learns. Adult learning person is an active element, one of the equal partners of the learning process. Therefore, andragogy should be identified as a separate unit of pedagogy, engaged in investigating the process of adult learning and organizing the learning process. The purpose of the study was to define the features of adult education, the allocation of forms and methods of andragogy, their comparison with the forms and methods of pedagogy. The purpose has defined the following tasks of the research, such as to study pedagogical, methodological, sociological and historical literature on adult education; to analyze the practical adult education research; to describe, compare, provide recommendations for the development of adult education. To solve these problems, the following methods are proposed to be used, namely theoretical analysis of literature; analysis of the work of teachers working in the system of andragogical education; surveys, questionnaires and observations.

Research results may be of interest to: specialists – beginners who start to work in the field of adult education; students and undergraduates who want to work in adult learning system in future; adult people who want to get additional training; training providers of various forms of andragogical studies.

Conclusions. Due to the fact that andragogy has some pedagogical roots, training takes place taking into account pedagogical theories of education. Therefore, andragogy can be defined as a branch of scientific knowledge, as a sphere of social practice and academic discipline. Pedagogy is a science, studying the patterns where adults share their special social experience and children "absorb" it actively. Protecting the semantic continuity with pedagogy, the concept of "andragogy" contains an indication of the peculiarities of adult training and the necessity of its special study.

As a result of this contradiction, the place of andragogy among the other sciences is not definitely defined yet. Andragogy discovers such learning technologies as: technology of self-learning, technology of joint activity, technology of using life experiences, technology of an individual approach to learning, technology of selective learning, technology of reflectivity, technology of the demand for learning outcomes, technology for the development of the learner. The learning technologies of andragogy make a real solution to the problem of lifelong education. Pedagogy reveals the technology of teaching depending on the level of pedagogical knowledge, distinguished as general pedagogical, private methodological and local. Basing on the ever-developing circumstances of the modern world and dealing with some peculiarities and characteristics of andragogy, it is important to take into account such philosophical foundations as teaching technology, technology of psychological development, technologies of orientation to personal structures, as well as branch, subject and mono technologies to enhance the strive of adults for self-improvement and readiness for on-going education.

Використана література:

1. Draper J. A. The metamorphoses of andragogy. The Canadian Journal for the Study of Adult Education. 1998. № 12 (1). P. 3–26.
2. Thorpe M., Edwards R., Hanson A. Culture and processes of adult learning. Davenport : Routledge, 1993. 300 p. URL: http://www.msu.ac.zw/elearning/.
3. Smith M. K. "Andragogy", the encyclopedia of informal education (1996; 1999). URL: https://www.scirp.org/.
4. Stewart D. Adult learning in America: Eduard Lindeman and his agenda for lifelong education. Malabar, Florida: Krieger, 1987. URL: https://journals.sagepub.com.
5. Knowles M. S. The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy. New York : Association Press, 1970. 384 p.
6. Summary report of the International conference on adult education (Elsinore, Denmark, 19–25 June 1949). URL: http://www.unesco.org/education.
7. Ноулз М. Ш. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики. Москва, 1980. 200 с.
8. Knowles M. S., Holton III E. E., Swanson R. A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. 6th ed. London ; New York : ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. 378 p.
9. Jarvis P. Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice. 3rd ed. London ; New York : Routledge Faimer, Tailor and Francis Group, 2004. 382 p.
10. Knowles M. S. The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy. New York : Association Press, 1970. 384 p.
11. Hellstrom Z. Nordic Model of Adult Education: A Comparative Study of Model Parameters and Effects. Tuijnman A., Hellstrom Z. Curious minds: Nordic adult education compared. Copenhagen : Nordic Council of Ministers, 2001. P. 11–27.
12. Кукуев А. И. Питер Джарвис об андрагогике М. Ноулза. Новые знания. 2009. № 1. С. 25–30.

References:

1. Draper J. A. The metamorphoses of andragogy // The Canadian Journal for the Study of Adult Education. – 1998. – № 12(1). – R. 3-26.
2. Thorpe M., Edwards, R., & Hanson, A. (1993). Culture and processes of adult learning. Routledge. Davenport 1993: 114) https://www.msu.ac.zw/elearning/.
3. Smith M. K. (1996; 1999) 'Andragogy', the encyclopedia of informal education. Last update: February 05, 2009 https://www.scirp.org/.
4. Stewart D. (1987). Adult learning in America: Eduard Lindeman and his agenda for lifelong education. Malabar, Florida: Krieger. https://journals.sagepub.com
5. Knowles M.S. The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy / Malcolm Shepherd Knowles. – New York : Association Press, 1970 – 384 r.
6. Report of the Elsinore Conference. SUMMARY REPORT OF THE INTERNATIONAL CONFERENCE ON ADULT EDUCATION Elsinore, Denmark 19-25 June 1949. www.unesco.org/education
7. Noulz M.Sh. Sovremennaya praktika obrazovaniya vzroslyh. Andragogika protiv pedagogiki / Noulz M.SH. – M., 1980.
8. Knowles M.S. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development / Knowles, M.S., Holton III, E.E., Swanson, R.A. – [6th edition]. – London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005 – 378 p.
9. Jarvis P. Adult Education and Lifelong Learning / Jarvis P. // Theory and Practice. – [3rd edition]. – London and New York: RoutledgeFaimer, Tailor and Francis Group, 2004 – 382 p.
10. Knowles M.S. The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy / Malcolm Shepherd Knowles. – New York: Association Press, 1970 – 384 r.
11. Hellstrom Z. Nordic Model of Adult Education: A Comparative Study of Model Parameters and Effects. In Tuijnman A., Hellstrom Z. Curious minds: Nordic adult education compared. Nord 2001:9, Copenhagen: Nordic Council of Ministers, 2001. – P. 11–27.
12. Kukuev A.I. Piter Dzharvis ob andragogike M. Noulza / Kukuev A.I. // Novye Znaniya. – 2009 – № 1 – S. 25–30.

Береcток О. В., Курінний О. В., Щербина Ю. М. Андрагогіка як мистецтво самореалізації людини

У статті розглядаються основні тенденції розвитку андрагогіки з наукової та практичної точки зору. Надається детальна характеристика андрагогічної системи навчання дорослих на різних історичних етапах. Окреслено завдання науки про навчання дорослих у світлі тенденцій сучасного суспільства та її роль у втіленні професійних та соціальних прагнень дорослої людини. Визначено базові завдання навчання дорослих та їх відмінність від особливостей педагогічної системи. Висвітлено загальні тенденції, зміст, джерела, засоби, форми та методи процесу навчання дорослих. Названо ключові шляхи подолання протиріч, що виникають на шляху самовдосконалення дорослої людини в умовах сьогодення. Акцентується увага на самореалізації людини, що навчається, у різних сферах діяльності. Сформульовано основні положення андрагогіки, що не суперечать дидактичним принципам педагогіки, а доповнюють та сприяють розвитку.

Ключові слова: *андрагогіка, педагогіка, навчання дорослих, самовдосконалення, андрагогічна система, технологія спільної діяльності, технологія рефлективності, самореалзація.*

Береcток О. В., Куринной О. В., Щербина Ю. М. Андрагогика как искусство самореализации человека

В статье рассматриваются основные тенденции развития андрагогики с научной и практической точки зрения. Дается подробная характеристика андрагогический системы обучения взрослых на различных исторических этапах. Намечены задачи науки об обучении взрослых в свете тенденций современного общества и ее роль в воплощении профессиональных и социальных стремлений взрослого человека. Определяются базовые задачи обучения взрослых и их отличие от особенностей педагогической системы. Освещаются общие тенденции, содержание, источники, средства, формы и методы процесса обучения взрослых. Называются ключевые пути преодоления противоречий, возникающих на пути самосовершенствования взрослого человека в сегодняшних условиях. Акцентируется внимание на самореализации обучающегося в различных сферах деятельности. Сформулированы основные положения андрагогики, которые не противоречат дидактическим принципам педагогики, а дополняют и способствуют их развитию.

Ключевые слова: *андрагогика, педагогика, обучение взрослых, самосовершенствование, андрагогическая система, технология совместной деятельности, технология рефлективности, самореализация.*

УДК 378.14.015.62

Бєляєв С. Б.

ПРОЦЕДУРНА ІНТЕГРАЦІЯ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ У РОЗРОБЛЕННІ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Сучасні вимоги до якості підготовки вчителів визначають необхідність формування системи знань і вмінь використовувати в професійній діяльності інноваційні педагогічні технології. Як результат, до системи завдань професійної педагогічної підготовки в умовах закладу вищої освіти слід умістити забезпечення підготовки до розроблення і використання педагогічних технологій. У статті розглядається проблема визначення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя до розроблення і використання педагогічних технологій як складника розроблення системи професійної підготовки, що містить цілі, методи засоби реалізації і забезпечує умови для розроблення технологічного алгоритму практичної реалізації змісту професійної підготовки.

На підставі аналізу сучасних підходів до визначення змісту професійної підготовки здійснено процедурну інтеграцію положень компетентнісного, системного і технологічного підходів. Їх послідовне використання забезпечує можливість виділяти в структурі змісту фахової підготовки майбутніх учителів до розроблення і використання педагогічних технологій теоретичний і практичний складники, а також професійно важливі якості.

Ключові слова: *зміст професійної освіти, компетентнісний підхід, системний підхід, технологічний підхід, процедурна інтеграція, педагогічні технології, заклад вищої освіти, складники професійної підготовки.*

У “Галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти” [2] серед вимог до педагогічних працівників виділяється здатність використовувати традиційні і новітні технології навчання, що вказує на необхідність забезпечення оволодіння майбутніми вчителями комплексом знань та умінь, які забезпечуватимуть успішне використання освітніх технологій під час виконання професійних педагогічних завдань. Це окреслює одним із завдань визначення змісту професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення і використання педагогічних технологій. Обґрунтування змісту професійної підготовки є органічним складником системи фахової підготовки, що співвідноситься з комплексом взаємопов’язаних цілей (формування цілісної системи знань, умінь і професійно важливих якостей, які забезпечують активне освоєння сучасних педагогічних технологій, здійснення адаптації і модернізації, розроблення власних освітніх технологій) і слугує основою для визначення методів і засобів професійної підготовки, послідовності етапів її реалізації тощо.

Традиційний уніфікований підхід до визначення змісту професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів зберігає актуальність у зв’язку з існуванням спільних вимог щодо фахової підготовки учителів з різних навчальних предметів. Його універсальність доведено у роботах І. Глазкової, С. Калаур, Л. Кондратова, О. Мороза, Н. Пихтіна, В. Сластьоніна, О. Серняк, Т. Шестакової, що репрезентують результати досліджень окремих проблем формування професійної готовності студента педагогічного закладу вищої освіти до педагогічної діяльності.

Визначення змісту фахової підготовки з позиції розглядати його складником відповідної цілісної системи узгоджених цілей, змісту, методів і засобів є основою для розроблення сучасної ефективної моделі професійної підготовки фахівця. Використання різних методологічних основ для визначення змісту освіти призводить до існування розбіжностей у поглядах на вирішення зазначеної проблеми, а у кожному окремому випадку діагностуються як переваги, так і недоліки. Проблема вибору методології розроблення змісту фахової підготовки набуває все більшої актуальності, оскільки зміст та показники якості професійної підготовки, як зазначають О. Дубасенюк, Т. Семенюк, О. Антонова, є категоріями професіоналізму діяльності, що містить виділяючи складовими теоретичну і практичну підготовленість і створює не тільки образ проектованого результату, але й образ, концептуальну модель системи засобів або технологій досягнення поставленої мети [4, с. 7].

Метою статті є визначення змісту професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення і використання педагогічних технологій в умовах закладу вищої освіти на засадах процедурної інтеграції системного, компетентнісного і технологічного підходів.

Вирішення складних комплексних завдань, що у різних підходах призводить до відмінностей у результатах, указує на доцільність виведення уніфікованого способу, яким є процедурна інтеграція (Morgan D., [6]) дійсних підходів. Принципи процедурної інтеграції забезпечують наступність між результатами використання різних методів, що у проблематиці цього дослідження дозволяє скористатись перевагами системного, компетентнісного і технологічного підходів у визначенні системи знань, умінь і професійно важливих якостей як складників змісту професійної підготовки майбутнього вчителя до розроблення і використання педагогічних технологій.

Із позиції системного підходу (В. Беспалько, І. Блауберг, Ю. Конаржевський, Н. Кузьміна, В. Садовський, В. Сластьонін, О. Субетто) зміст професійної підготовки утворюють теоретичний і практичний складники.

Теоретичний складник базується на блоці психолого-педагогічних знань, які дають загальні уявлення про психологічні та педагогічні теорії формування і розвитку особистості, організації освітнього процесу. Змістом теоретичного складника професійної підготовки до розроблення і використання педагогічних тех-

нологій визначаємо наукові теорії організації освітнього процесу: суть, історію розвитку технологічного підходу в освіті, шляхи адаптації, модернізації, вдосконалення освітніх технологій, перспективні напрями застосування. Зміст накопичених теоретичних знань є базовим елементом для формування практичного складника, який передбачає накопичення індивідуальної системи методичних прийомів застосування педагогічних технологій, формування вмінь упроваджувати освітні технології, адаптувати і модернізувати їх до конкретизованих умов, виконання спектра професійних педагогічних функцій і завдань засобами педагогічних технологій, розробляти методичні прийоми упровадження педагогічних технологій, розробляти педагогічні технології з ознаками "радикальних нововведень" [3, с. 34].

Послідовне використання системного і компетентнісного підходів забезпечує наступність і логічність у формуванні теоретичного і практичного складників професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення і використання педагогічних технологій із властивостями, що описуються категоріями компетентнісного підходу, а також комплексу професійно важливих якостей (як основи системи фахових компетентностей, що забезпечує послідовне науково обґрунтоване упровадження до змісту професійної підготовки змістових модулів на підставі визначення їх змісту із зазначенням прагматичних результатів).

Із позиції компетентнісного підходу модель фахівця утворюється як інтегральна характеристика ключових компетентностей (роботи Н. Бібік, Л. Ващенко, Е Зеєра, С. Зиновьєва, І. Зимньої, О. Кисельової, Н. Кузьміної, О. Локшиної, А. Маркової, К. Митрофанова, О. Овчарук, Е. Огарьова, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, А. Ткачова, Л. Хоружої, А. Хуторського, М. Чошанова, Н. Яциніної). При цьому різні класифікації провідних компетентностей об'єднані тенденцією виділяти два важливих аспекти професійної підготовки: вивчення профільних дисциплін з метою формування знань, умінь, а також проходження педагогічної практики. Узагальнений набір ключових компетентностей складають пізнавальна, особистісна, самоосвітня, соціальна, здоров'я особистості, творча [1], а критичний аналіз за трьома ключовими категоріями програми визначення та вибору ключових компетентностей (DeSeCo [7]) дає підстави виділити провідною ідеєю забезпечення саморозвитку й інтеграції особистості до національної та світової культури. Забезпечення умов для опанування професією, кваліфікацією у вузькому значенні розглядається на рівні професійної підготовки, а в широкому – формуються внаслідок розкриття спектра складників успішного виконання професійних обов'язків і має розглядатись як забезпечення самостійного руху у бік самовдосконалення професійного рівня.

Із позиції категорій автономності діяльності, інтерактивності діяльності, діяльності у соціально гетерогенних групах (DeSeCo) [7]) визначення змісту фахової підготовки деталізує системи знань, умінь, професійно важливих якостей, які необхідні вчителеві для забезпечення ефективної професійної діяльності з розроблення і впровадження педагогічних технологій. До групи таких умінь із позиції автономності діяльності належить активний пошук потенційно можливих технологічних рішень педагогічних завдань, вибір із можливих варіантів найбільш адекватного і визначення механізмів його упровадження, враховуючи специфіку організації освітнього процесу. Інтерактивність діяльності дає підстави виділити уміння конструювати нові технологічні рішення педагогічних завдань, що передбачає нове незвичне поєднання відомих підходів (модифікаційні і комбінаторні нововведення [3, с 34]), а також розроблення власних авторських "радикальних" [3, с. 34] технологій. Здатність до діяльності у гетерогенних групах визначає метою професійної підготовки формування умінь гнучко реагувати на різні категорії учнів, добираючи і розробляючи оптимальні педагогічні технології для вирішення завдань навчання, виховання, розвитку, корекції, підтримки, педагогічного супроводу тощо.

Так, блок теоретичної підготовки об'єднує комплекс теоретичних знань, які забезпечують розуміння суті технологічного підходу в освіті, шляхів та перспектив упровадження в освітній процес сучасних педагогічних технологій, можливостей адаптації, модернізації, розроблення тощо. Блок практичної підготовки має змістом набуття описаних у вимірах інструментарію компетентнісного підходу ключових умінь, що забезпечуватимуть реалізацію завдань професійної педагогічної діяльності у сфері адаптації, модернізації, розроблення та запровадження педагогічних технологій. У кожному з приведених блоків додатково виділяються адаптивний і пошуковий складники, які характеризують професійно важливі якості під час виконання професійних функцій і завдань із використанням педагогічних технологій. Адаптивний складник передбачає формування настанови на опанування новими педагогічними технологіями у процесі виконання педагогічних функцій, вирішення завдань професійної педагогічної діяльності тощо. Пошуковий складник характеризує спрямованість на аналіз можливостей використання принципово нових педагогічних технологій у вирішенні педагогічних функцій та завдань.

Розглянемо докладніше формування змісту теоретичного і практичного складників професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення і використання педагогічних технологій як результату процедурної інтеграції (Morgan D., [6]) системного і компетентнісного підходів.

Теоретичний складник передбачає накопичення системи знань про сучасні освітні технології, які ефективно можуть бути запроваджені у практику роботи освітнього закладу. Змістом теоретичного складника виділяємо взаємопов'язані блоки знань: суті, змісту, шляхів та результатів упровадження педагогічних технологій; можливостей адаптації та модернізації, способів розроблення і впровадження педагогічних технологій. Разом виділені за послідовними компоненти знань послідовно ускладнюють зміст теоретичної підготовки, створюючи передумови для переходу від опанування базовою інформацією про можливості

впроваджувати педагогічні технології, до їх адаптації, модернізації, розроблення власних освітніх технологій тощо. Так, виникає завдання розроблення і залучення відповідних змістових модулів, під час вивчення яких поетапно реалізовуватиметься зміст теоретичного складника професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення і використання педагогічних технологій: вивчення традиційних та нових педагогічних підходів до організації освітнього процесу, які за своїми ознаками набувають статусу педагогічних технологій, структури та особливостей функціонування педагогічних технологій, а також наукових пояснень ефективності у вирішенні окреслених цілей і завдань, суті, історії розвитку технологічного підходу в освіті, шляхів адаптації, модернізації, удосконалення освітніх технологій, перспективних напрямів їх застосування.

Практичний складник професійної підготовки передбачає формування вмінь використовувати педагогічні технології, а також здійснювати їх адаптацію, модернізацію, розробляти авторські педагогічні технології тощо. Зазначені вміння співвідносяться із сучасними науковими теоріями, які характеризують основні тенденції реформування змісту освіти і визначають активними його учасниками як учня, який у процесі навчальної діяльності набуває ключові компетенції, так і вчителя. Це дає підстави для виділення у змісті практичного складника набуття вмінь управляти активністю обох суб’єктів, а також конкретизованих у межах окремих педагогічних технологій умінь, які мають бути сформовані у майбутнього вчителя.

Практичний складник професійної підготовки забезпечує розширення загальнопедагогічних умінь групами умінь розробляти й упроваджувати педагогічні технології: аналітичних (уміння здійснювати аспектний аналіз сучасних наукових теорій уміщувати суміжні галузі науки з метою визначення перспективних напрямів еволюційних процесів у педагогіці щодо пошуку ефективних шляхів вирішення традиційних педагогічних завдань, прогнозування виникнення нових педагогічних завдань на основі аналізу сучасних тенденцій розвитку соціуму, оцінювати перспективні можливості користування традиційними методами педагогічного впливу і визначення на цій основі доцільності пошуку нових), дослідницьких (уміння проводити власні теоретичні і практичні досліди щодо можливості запозичення й упровадження нових освітніх технологій або окремих елементів освітніх технологій із метою вирішення актуальних педагогічних завдань, здійснювати незалежну експертну оцінку нових підходів, прийомів, педагогічних технологій), винахідницьких (уміння на основі відомих підходів утворювати модернізовані методи, засоби, прийоми, технології навчання та виховання), конструкторських (уміння, що пов’язані з педагогічним моделюванням, результатом якого є створення нових освітніх технологій).

Формування професійно важливих якостей не регулюється з позиції системного підходу, а забезпечується процедурною інтеграцією (Morgan D. [6]), компетентнісного підходу, який шляхом виділення адаптивного і пошукового складників зумовлює формування настанови на оновлення методичного і теоретичного базису, пошук нових наукових ідей, творче опрацювання, генерування власних прийомів і технологій тощо. Знання і вміння, які потрібні для здійснення адаптації, модернізації, розроблення і використання педагогічних технологій, забезпечують основу формування інноваційної спрямованості педагогічної діяльності, настанови на пошук нових способів виконання професійних функцій та вирішення педагогічних завдань на основі сучасних педагогічних технологій.

Процедурна інтеграція (Morgan D. [6]) технологічного підходу структурує зміст фахової підготовки у відповідності до горизонтальної структури педагогічної технології (Г. Селевко [5]) із позначенням наукового, формалізовано-описового і процесуально-діяльнісного аспектів, що забезпечує послідовність і наступність у накопиченні знань, умінь, професійно важливих якостей.

Науковий аспект реалізує змістом систему теоретичних знань. Виділена за допомогою системного підходу система педагогічних умінь, що уточняється засобами компетентнісного підходу з приведенням у відповідність систем умінь репродуктивного і творчого характеру, розглядається основою формалізовано-описового аспекту педагогічної технології, під час реалізації якого відбувається накопичення індивідуального методичного комплексу прийомів використання, адаптації, модернізації, розроблення і впровадження педагогічних технологій. Виділені за допомогою компетентнісного підходу професійно важливі якості стають змістом процесуально-діяльнісного аспекту педагогічної технології, який характеризує формування настанови працювати з різними типами освітніх технологій (конкретизує адаптивний і пошуковий складники, що характеризують накопичені теоретичні знання і практичні уміння).

На підставі логіки поступового накопичення системи знань та умінь від репродуктивного до творчо-пошукового рівнів розробляємо зміст теоретичної і практичної підготовки з деталізацією послідовності формування окремих складників.

Зміст першого передбачає формування: системи знань про передумови розвитку технологій в освіті, етапів розвитку педагогічних технологій, структури педагогічної технології, прикладів сучасних технологій організації й управління освітнім процесом, вміщуючи навчання і виховання особистості; системи умінь розробляти фрагменти уроків та виховних заходів за вимогами окремих педагогічних технологій, аналізувати ефективність окремих освітніх технологій і визначати можливості їх упровадження; професійно важливих якостей, які забезпечують перманентний пошук, аналіз і впровадження в освітній процес сучасних педагогічних технологій.

Зміст другого складника передбачає формування: системи знань, які становлять наукову основу для визначення продуктивних шляхів адаптації освітніх технологій на підставі аналізу їх концептуальної основи

і змісту до умов професійної діяльності з метою виконання системи професійних функцій і завдань на якісно високому рівні, знань можливостей модернізації педагогічних технологій із метою перенесення їх у нові умови використання; системи педагогічних умінь здійснювати адаптацію і модернізацію педагогічних технологій; професійно важливих якостей, які забезпечують налаштування на пошуково-творчу діяльність з адаптації і модернізації педагогічних технологій.

Зміст третього складника передбачає формування: системи знань про можливості розробляти педагогічні технології шляхом нового поєднання елементів педагогічних технологій, розробляти авторські педагогічні технології від створення наукової концепції до пошуку механізмів їх реалізації; системи умінь розробляти педагогічні технології шляхом комбінування окремих продуктивних елементів, професійно важливих якостей, які забезпечують продуктивну творчу діяльність із розроблення педагогічних технологій.

Висновки. Процедурна інтеграція (Morgan D. [6]) системного, компетентнісного і технологічного підходів забезпечує деталізацію змісту професійної підготовки до розроблення і використання педагогічних технологій із приведенням його у відповідність до вимог горизонтальної структури педагогічної технології (Г. Селевко [5]), що забезпечує формування технологічних ланцюгів послідовних дій із забезпечення прогнозованих результатів. При цьому враховується позиція системного підходу виділяти теоретичний і практичний складники, а також вимоги компетентнісного підходу щодо виділення адаптивного та пошукового складників у змісті професійної підготовки. Послідовна реалізація алгоритму формування наукового, формалізовано-описового та процесуально-діяльнісного аспектів професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення і використання педагогічних технологій забезпечить вирішення системи завдань: формування системи знань та умінь організовувати самостійну аналітико-синтетичну, пошукову діяльність учня, оволодіння методами і прийомами організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії, набуття теоретико-методичної бази для ефективного управління освітнім процесом, формування спрямованості оновлення і розширення суб'єктного досвіду, вміння оптимально добирати засоби виховного впливу, користуючись результатами діагностики наявного стану особистісного розвитку учня і на цій основі прогнозувати перспективні результати педагогічного впливу на основі принципів індивідуалізації та диференціації, оптимізації, формування уміння моделювати власні педагогічні підходи до упровадження відомих освітніх технологій (модернізувати їх), а також розробляти власні (авторські) освітні технології, що дозволяють як вирішувати традиційні педагогічні завдання, так і створювати прецеденти конкретизації нових із визначенням технологій вирішення.

Використана література:

1. Волобуєва Т. Б. Розвиток творчої компетентності школярів. Харків : Основа, 2005. 112 с.
2. Галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/ (дата звернення: 05.02.2019).
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
4. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
5. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. Москва : НИИ школьных технологий, 2005. 208 с.
6. Morgan D. Integrating qualitative and quantitative methods: A Pragmatic approach. Thousand Oaks, CA : Sage Publications. 2013. 288 p.
7. The definition and selection of key competencies. Executive Summary URL : http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf (дата звернення: 05.02.2019).

References:

1. Volobuyeva T. B. Rozvytok tvorchoyi kompetentnosti shkolyariv [development of creative competence of schools]. – KH. : Vyd. hrupa «Osnova», 2005 – 112 s. [in Ukrainian]
2. Haluzeva Kontseptsiya rozvytku neperervnoyi pedahohichnoyi osvity [Sectoral concept of the development of continuous pedagogical education]. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/ (data zvernennia 05.02.2019)
3. Dychkivs′ka I. M. Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi: Navchal′nyy posibnyk [Innovative Pedagogical Technologies: tutorial] – K: Akademvydav, 2004. – 352 s. [in Ukrainian]
4. Dubasenyuk O. A. Profesiyna pidhotovka maybutn′oho vchytelya do pedahohichnoyi diyal′nosti: Monohrafiya [Professional training of the future teacher for pedagogical activity: Monograph] – Zhytomyr: Zhytomyr. derzh. ped. un-t, 2003. – 193 s. [in Ukrainian]
5. Selevko G. K. Pedagogicheskiye tekhnologii na osnove informatsionno-komunikatsionnykh sredstav [Pedagogical technologies based on information and communication tools] – M.: NII shkol'nykh tekhnologiy, 2005. – 208 s. (Seriya «Entsiklopediya obrazovatel'nikh tekhnologiy») [in Russian]
6. Morgan D. Integrating qualitative and quantitative methods: A Pragmatic approach. – Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 2013. – 288 p.
7. The definition and selection of key competencies. Executive Summary URL: http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf (data zvernennia 05.02.2019)

Беляев С. Б. Процедурная интеграция методологических подходов в разработке содержания профессиональной подготовки

Современные требования к качеству подготовки учителей выделяют обязательным наличие знаний и умений использовать в профессиональной деятельности инновационные педагогические технологии. В связи с этим возникает необходимость определения содержания профессиональной подготовки учителей с целью обеспечения необходимой подготовки к разработке и использованию педагогических технологий.

В статье проблема определения содержания профессиональной подготовки учителя к разработке и использованию педагогических технологий рассматривается как составляющая процесса разработки системы профессиональной подготовки, которая содержит также цели, методы и средства реализации, что обеспечивает условия для разработки технологического алгоритма практической реализации содержания профессиональной подготовки.

Анализ современных подходов к определению содержания профессиональной подготовки стал основанием для использования процедурной интеграции методологии системного, компетентностного и технологического подходов. Их последовательное использование дало возможность выделить в структуре содержания профессиональной подготовки учителей к разработке и использованию педагогических технологий теоретическую и практическую составляющие, а также профессионально необходимые качества.

Ключевые слова: *содержание профессионального образования, компетентностный подход, системный подход, технологический подход, процедурная интеграция, педагогические технологии, высшее учебное заведение, составляющие профессиональной подготовки.*

Belyaev S. B. Procedural integration of methodological approaches in the development of the professional training content

Modern requirements for the training quality of teacher make it essential to have knowledge and skills to use innovative educational technologies in professional activities. In this regard, there is an important task of determining the content of professional training of teachers in a higher educational institution in order to provide the necessary preparation for the development and use of educational technologies.

The article considers the problem of determining the content of a teacher’s professional preparation for the development and use pedagogical technologies as an integral part of the development of a vocational training system, which also contains goals, methods and means of implementation, that provides conditions for the development of a technological algorithm for the practical implementation of vocational training.

The analysis of modern approaches to the definition of the content of vocational training and the contradictions arising between them became the basis for using procedural integration of the methodology of the system, competency-based and technological approaches. Their consistent use made it possible to highlight in the structure of the content of teacher training for the development and use of pedagogical technologies, theoretical and practical components, as well as professionally necessary qualities.

The theoretical component contains a system of knowledge of the essence of the technological approach in education, the essence and structure of educational technology, which forms the basis for their conscious use in professional activities. The practical component contains a system of skills that allow you to develop and implement educational technologies. The system of professionally necessary qualities characterizes the general orientation to search, analysis and implementation of new pedagogical technologies in the course of performing professional functions.

As a result, in the content of vocational training, there are three consecutive blocks that correspond to the horizontal structure of the pedagogical technology and ensure the consistent development of the system of knowledge and skills from the reproductive to the creative level.

Key words: *the content of vocational education, competence-based approach, system approach, technology approach, procedural integration, pedagogical technologies, higher education institution, components of vocational training.*

УДК 378.147:372.881.111

Білик О. О., Пуга О. О.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КОНТЕКСТІ СТУДЕНТОЦЕНТРИЗМУ

У статті розглянуто сучасні інтерактивні технології та методи навчання іноземних мов, які використовуються відповідно до реалізації ідеї студентоцентризму в закладах вищої освіти. Обґрунтовано концептуальні засади ідеї студентоцентризму, яка акцентує увагу в навчальному процесі на особистісні потреби студента, пріоритетність його потенціалу і можливостей. Розкрито сутність і значущість використання інтерактивних технологій та методів навчання іноземних мов у контексті реалізації ідеї студентоцентризму. Водночас проаналізовано найбільш ефективні інтерактивні технології та методи навчання іноземних мов, які доцільно активно використовувати в умовах реалізації ідеї студентоцентризму. Інтерактивні завдання повинні містити дискусійні і проблемні питання, пробуджувати інтерес і зацікавленість, бажання ухвалювати самостійні рішення. Установлено, що саме інтерактивні методи здатні забезпечити іншомовну комунікативну взаємодію, пришвидшити процес оволодіння іноземною мовою, активізувати діяльність кожного студента, покращуючи його знання, вміння і компетентності.

Ключові слова: *інтерактивні методи, технології, ідея студентоцентризму, навчання іноземних мов, інтерактивні завдання, комунікативні компетентності, індивідуальний підхід, навчальний процес.*

Використання інтерактивних методів і технологій стало невід'ємним складником процесу навчання іноземних мов. Об'єктивною вимогою сучасного суспільства є зміна підходу до процесу отримання вищої освіти, формування професійних знань і оволодіння необхідними компетентностями. Сьогодні акцент зміщується на особистісні потреби студента, його потенціал і можливості, відбувається перехід до «суб'єкт-суб'єктного» навчання, де центральною постаттю є студент, завдяки якому і заради якого існує вища освіта. Ідея студентоцентризму набуває всезагального поширення. Вона стимулює пошук оптимальних шляхів, методів та засобів в освітньому середовищі, які здатні сформувати компетентних і конкурентоспроможних фахівців, готових навчатися і розвиватися впродовж життя.

Розширення міжнародних суспільно-економічних відносини створює нове уявлення про сформованість фахівця будь-якої галузі, де одним із ключових показників є його іншомовна компетентність. Вимогою часу є активне розроблення і впровадження новітніх методів і технологій викладання іноземної мови, які повинні забезпечити швидкісний та якісний процес навчання, задовольняючи особисті і професійні потреби кожного студента. Серед них особливої уваги заслуговують інтерактивні, які стимулюють студентів до активної творчої і продуктивної іншомовної комунікативної діяльності.

Із кожним роком серед українських науковців зростає інтерес до питання реалізації ідеї студентоцентризму в закладах вищої освіти України. Це питання стало об'єктом досліджень Н. Сосницької, Н. Столяренко, Л. Червінської, Г. Хоружого та інші.

Водночас не менш важливою залишається проблема впровадження сучасних інтерактивних методів і технологій навчання іноземних мов. Теоретичні та практичні аспекти інтерактивних методів навчання досліджують та аналізують у своїх наукових працях багато українських науковців та практиків, серед яких Б. Ананьєва, В. Беспалько, Л. Виготський, Н. Годованець, Л. Пироженко, С. Сисоєва, Т. Коваль.

Вивчення науково-практичних розробок засвідчує відсутність комплексного аналізу впровадження нових інтерактивних методів і технологій, які доцільно використовувати, ураховуючи студентоцентриський підхід до навчання іноземних мов, хоча означена проблема й надалі залишається актуальною в освітньому середовищі.

Мета статті – визначити та проаналізувати інтерактивні технології та методи навчання іноземних мов, які використовуються відповідно до реалізації ідеї студентоцентризму. Відповідно до сформульованої мети, визначаємо такі завдання: 1) обґрунтувати концептуальні засади ідеї студентоцентризму; 2) визначити роль та доцільність використання інтерактивних технологій та методів навчання іноземних мов у контексті студентоцентризму; 3) проаналізувати найбільш ефективні інтерактивні технології та методи навчання іноземних мов.

Упровадження в навчальний процес ідеї студентоцентризму є неодмінною вимогою сучасного суспільства. Вона передбачає комплексну організацію навчального процесу, де відбувається підбір засобів, методів і технологій навчання для досягнення результату, який можна виміряти і оцінити як студентові, так і викладачеві, а також формування змістового наповнення програм навчання, які повинні передбачити компетентності, яких досягне студент відповідно до отриманої спеціальності й галузі знань.

Такий підхід до навчання підвищує увагу до розмаїтості студентів та їхніх потреб, передбачає застосування ефективних способів подання навчального матеріалу, ураховуючи специфіку спеціальностей, а також гнучке використання різноманітних педагогічних методів і регулярне оцінювання й коригування способів подання навчального матеріалу та педагогічних методів, розвиває взаємоповагу в стосунках студента й викладача тощо [5, с. 7].

В умовах студентоцентризму роль викладача, як і студента, змінюється. На думку Н. Г. Приходько, викладач покликаний забезпечити вищий рівень консультування і мотивації студентів щодо відбору інформації, її джерел, організації адекватних навчальних ситуацій, ліквідації виявлених прогалин. Він також повинен

мотивувати студентів до оволодіння необхідним рівнем активності та самостійності у викладенні власних висновків, готовності до самонавчання, самовдосконалення для досягнення запланованого результату [6, с. 254]. Очевидним є також те, що за таких умовах навчальна аудиторія стає місцем, де викладачі розуміють потреби студентів (як цілої групи, так і кожного студента зокрема), а також стимулюють їх до безперервного процесу навчання й участі в навчальному процесі [1, с. 60]. Зазначимо, що саме завдяки студентоцентрованому підходу до навчання чітко визначаються вміння, знання і компетентності, які отримує студент.

Уважаємо, що в процесі вивчення іноземної мови саме інтерактивні методи та технології навчання здатні забезпечити не лише швидке засвоєння іншомовної лексики, сприйняття іншомовного матеріалу і носіїв мовлення, але й розвивати вміння висловлюватися, формувати власні думки, відстоювати свою позицію, виробляти власні судження, прогнозувати бажані результати і створювати умови для їх досягнення, адже (за визначенням Т. І. Коваль) інтерактивні технології навчання іноземних мов – це цілісна та інтегративна система процесу навчання, яка передбачає найраціональніше застосування відібраних за принципами комунікативності, доцільності впровадження та взаємного доповнення інтерактивних методів, прийомів, засобів і форм навчання іноземних мов із метою досягнення заздалегідь запланованого (бажаного) навчального результату [4].

Завдання, що розробляються як інтерактивні, у своїй основі повинні містити якомога більше дискусійних і проблемних питань, які здатні активувати діяльність мислення, пробуджувати інтерес і зацікавленість, бажання вирішувати протиріччя. Український науковець Н. І. Годованець зазначає, що інтерактивне навчання на заняттях з іноземної мови орієнтоване на розвиток зразків поведінки, створення ситуації дискусії, зіткнення думок, вироблення творчого ставлення, вирішення певної проблемної ситуації [3, с. 61]. Саме такий підхід до навчання відповідає ідеї студентоцентризму, коли студента стимулюють ухвалювати самостійні рішення, дають змогу розвивати вміння командної роботи і створювати колективні проекти, виконуючи те чи інше завдання, осягаючи певний навчальний матеріал.

Загалом, інтерактивний підхід до навчання іноземних мов передбачає комунікативну та ситуативно-тематичну організацію навчального процесу. Інтерактивні методи можна також поділити на групові (фронтальні), коли одна людина навчає групу студентів, та колективно-кооперативні, що передбачають організацію навчання в малих групах, об’єднаних спільною навчальною метою, наприклад метод співпраці в малих групах [4].

Уважаємо, що організація та проведення дискусій як у малих, так і у великих групах на заняттях з іноземних мов є невід’ємним інтерактивним методом. Прикладом організації таких дискусій може бути залучення студентів одної частини навчальної групи, яким пропонується обговорювати певні суперечливі питання, представляючи різні погляди, а іншій відведено роль слухачів і екзаменаторів, які оцінюють мовний і змістовний складник наведених під час дискусії аргументів і фактів.

В умовах реалізації студентоцентризму в навчальному процесі, студентові надається більша свобода створення сприятливого навчального середовища для самостійного осмислення необхідності вивчення того чи іншого навчального матеріалу та його індивідуального оцінювання. Саме тому вважаємо за доцільне надати студентам змогу самостійно створювати власні індивідуальні завдання, які можуть бути як проблемного, так і аналітичного характеру. Такі завдання можуть виконуватися однією групою студентів із подальшою презентацією і захистом досягнутих результатів, а аналізуватися та оцінюватися іншою. Під час презентацій студенти також повинні бути активними співучасниками інтерактивної взаємодії, навчаючись один від одного, реагуючи на запрошення доповідача чи викладача навести власний приклад чи резюмувати отриману інформацію [2, с. 94]. Упроваджуючи такі інтерактивні технології у навчальний процес, завдання викладача – пояснити процес і алгоритм виконання завдань, стати співучасником прийняття кінцевого результату, проаналізувати виявлені недоліки чи помилки.

Не менш значущим в умовах студентоцентрованого навчання є й упровадження комунікативно-ігрових ситуацій, рольових та ділових інтерактивних ігор, які акцентують увагу як на особистісних вміннях і здібностях студентів, так і на розвитку професійних та комунікативних вмінь. Важливою умовою досягнення ефективного результату є підбір і створення доцільної професійної ситуації, структурування і моделювання мовленнєвої інформації. Головними завданнями цього методу навчання іноземної мови є такі: 1) навчити студента бути переконливим у своїх судженнях, максимально використовуючи свій словниковий запас; 2) розвинути його вміння доводити і аргументувати свою точку зору, при цьому вважаємо за доцільне запропонувати виокремити ключові вирази і слова; 3) навчити студента занурюватися в ситуацію і назначену роль, абстрагуючись від зовнішніх подразників; 4) розвинути його емоційний інтелект завдяки толерантному і стриманому ставленню до позиції опонента.

Важливо також зазначити, що одним із завдань, яке сприяє оволодінню іноземної мови з одночасним активним залученням студентів на усіх етапах його виконання, є надання змоги самостійно розробляти проблемні ситуації, підбирати до них ключові вирази і слова, що допомагають активізувати комунікативну діяльність, представити їх іншим студентам, а згодом і проводити обговорення цих ситуацій із записуванням кінцевих результатів.

На нашу думку, в процесі використання інтерактивних технологій і методів навчання не лише розвивається комунікативна іншомовна компетентність студентів, але й удосконалюється писемне мовлення (за умови поєднання групової та індивідуальної творчої діяльності студентів). Прикладом такої інтерактивної письмової взаємодії може бути написання творчої роботи чи твору, коли студентам пропонується

підібрати собі певні ролі: розробників (розробляють теми для творів чи складають план); авторів текстів (пишуть основний зміст роботи); редакторів (корегують тексти) тощо. Таке творче виконання письмового завдання не лише сприяє взаємодії всіх учасників начального процесу, комунікації, командній роботі і співпраці, але й дозволяє проявити власний індивідуальний та творчий підхід, реалізувати мовленнєві моделі та ідеї на письмі, спробувати різні соціальні ролі.

Висновки. Отже, інтерактивні методи є надзвичайно актуальними і необхідними в процесі вивчення іноземних мов, особливо у контексті реалізації в освітньому середовищі ідеї студентоцентризму. Вони не лише забезпечують іншомовну комунікативну взаємодію, але й активізують діяльність кожного студента, покращуючи його знання і вміння. Важливим є також розуміння того, що використання одного методу чи технології навчання не принесе бажаного результату. Доцільно поєднувати різні методи, розробляти щораз нові і цікаві завдання, зорієнтовані на потреби студентів, потенціал і можливості.

Перспективними напрямами подальшого дослідження зазначеної проблеми вважаємо вивчення іноземного досвіду впровадження інтерактивних технологій навчання іноземних мов як в умовах студентоцентрованого навчання, так і компетентнісного підходу у вищій освіті.

Використана література:

1. Ive Emaliana. Teacher-centered or student-centered learning approach to promote learning? Jurnal Sosial Humaniora. 2017. Vol. 10. Iss. 2. P. 59–70. URL: http://DOI: 10.12962/j24433527.v10i2.2161 (дата звернення: 18.03.2019).
2. Wright Gloria Brown. Student-centered learning in higher education. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. 2011. Vol/ 23. № 3. P. 92–97. URL: http://www.isetl.org/ijtlhe/ (дата звернення: 10.03.2019).
3. Годованець Н. І. Короткий огляд інтерактивних методів навчання іноземної мови. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2017. Вип. 1(40). С. 60–62.
4. Коваль Т. І. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Неперервна професійна освіта: теорія і практика : науково-методичний журнал. 2011. Вип. 21. С. 86–92.
5. Політика забезпечення якості вищої освіти. Дніпропетровськ : НГУ, 2016. 10 с.
6. Приходько Н. Г. Запровадження студентоцентрованого навчання в освітній процес – пріоритетний напрям модернізації вищої освіти. Студентоцентризм у системі забезпечення якості освіти в економічному університеті : зб. матеріалів Всеукр. наук.-метод. конф. за міжнар. участю, м. Київ, 2–3 березня. 2016 р. Київ : КНЕУ, 2016. С. 254. URL: https://kneu.edu.ua/userfiles/Department_of_International_Economics_and_manageme/studentozentruzm.pdf (дата звернення: 20.03.2019).

References:

1. Ive Emaliana. (2017). Teacher-centered or student-centered learning approach to promote learning? Jurnal Sosial Humanior. Vol. 10. Ed. 2. P. 59–70. URL: http://DOI: 10.12962/j24433527.v10i2.2161 (data zvernennia: 18.03.2019).
2. Wright Gloria Brown. (2011). Student-centered learning in higher education. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. Vol. 23. No.3. P. 92–97. URL: http://www.isetl.org/ijtlhe/ (data zvernennia: 10.03.2019).
3. Hodovanets N. I. (2017). Korotkyi ohliad interaktyvnykh metodiv navchannia inozemnoi movy [Short review of interactive methods of foreign language teaching]. Scientific Visnyk of Uzhhorod University: «Pedagogics. Social Work». Issue 1 (40). P. 60–62. [in Ukrainian].
4. Koval T. I. (2011). Interaktyvni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh [The interactive foreign language teachers technologies]. Continuing Professional Education: Theory and Practice. Scientific-Methodical Journal. Issue 21. P. 86–92. [in Ukrainian].
5. Polityka zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity (2016). [Policy of higher education quality assurance]. The Ministry of Education and Science of Ukraine, National Mining University. – Dnipropetrovsk : NHU. 10 p. [in Ukrainian].
6. Prykhodko N. H. (2016). Zaprovadzhennia studentotsentrovanoho navchannia v osvitnii protses – priorytetnyi napriam modernizatsii vyshchoi osvity [Implementing student-centered learning to educational process – the perspective way of modernization of higher education]. Student-centered Learning in Education Quality Assurance System at Economic University [Electronic Issue] : All-Ukrainian Scientific-Methodical Conference Proceedings, Kyiv, 2–3 March, 2016. Kyiv : P. 254. URL: https://kneu.edu.ua/userfiles/Department_of_International_Economics_and_manageme/studentozentruzm.pdf (data zvernennia: 20.03.2019) [in Ukrainian].

Билык О. О., Пуга О. О. Использование интерактивных технологий и методов обучения иностранным языкам в контексте студентоцентризма

Статья содержит анализ современных интерактивных технологий и методов обучения иностранным языкам, которые используются в соответствии с реализацией идеи студентоцентризма в учреждениях высшего образования. Обоснованы концептуальные основы идеи студентоцентризма, которая акцентирует внимание в учебном процессе на личностные потребности студента, приоритетность его потенциала и возможностей. Раскрыта сущность и значимость использования интерактивных технологий и методов обучения иностранным языкам в контексте реализации идеи студентоцентризма. Проанализированы наиболее эффективные интерактивные технологии и методы обучения иностранным языкам, которые целесообразно активно использовать в условиях реализации идеи студентоцентризма. Интерактивные задания должны включать дискуссионные и проблемные вопросы, пробуждать интерес и заинтересованность к обучению, желание принимать самостоятельные решения. Определено, что именно интерактивные методы способны обеспечить коммуникативное взаимодействие, ускорить процесс обучения иностранным языкам, активизировать деятельность каждого студента, улучшая его знания, умения и компетентности.

Ключевые слова: *интерактивные методы, технологии, идея студентоцентризма, обучения иностранным языкам, интерактивные задания, коммуникативные компетентности, индивидуальный подход, учебный процесс.*

Bilyk O. O., Puha O. O. Using interactive technologies and methods of foreign languages teaching in the context of student-centered learning

The article deals with modern interactive technologies and methods of foreign languages teaching that are used in accordance with the implementation of the idea of student-centered learning in higher education institutions. The conceptual basic of the student-centered idea, which emphasizes on the students' personal needs in educational process, the priority of their potential and possibilities, is substantiated. The essence and significance of the use of interactive technologies and methods of foreign languages learning in the context of the implementation of the student-centered idea is revealed. At the same time, the authors analyze the most effective interactive technologies and methods of foreign languages teaching which are advisable for using in the conditions of implementing student-centered learning. Interactive tasks should include discussion and problem issues, stimulate students' interest for studying and desire to make independent decisions. Interactive methods are stated to be capable of providing foreign communication, accelerating the process of mastering a foreign language, intensifying each student's activities, improving his/her knowledge, skills and competence.

Key words: *interactive methods, techniques, idea of student-centered learning, foreign languages teaching, interactive tasks, communicative competences, individual approach, educational process.*

UDC 811.114:371.3

Bodnar S. V.

RESEARCH INTO TEACHING YOUNG LEARNERS THE ENGLISH DIALOGIC SPEECH

The article deals with the problem of teaching Ukrainian young learners the English dialogic speech. When conducting the pedagogical research, the following methods were used, namely: the comparison and system analysis of psychological, pedagogical, methodological sources, education process monitoring, pilot training with using the developed strategies for teaching the English dialogical speech to preschool children, work with the author`s course for pre-schoolers "English in the Family", describing the experimental phases. The one-year long pedagogical experiment was run at four Ukrainian public kindergartens in Odesa and Nikolaev.

The strategies for teaching preschool children the English dialogic speech were determined. The experimental test results provided the strong positive proof of the acquired skills of the English speech.

Key words: *preschool education, Language teaching methodology, English dialogic speech, teaching strategies.*

Modern integration processes, the entry of Ukraine into the European educational space, the international exchange of information in various fields of knowledge have a significant impact on the enhancement of the status of a foreign language as an important means of communication that requires reforming the language education at all levels. The change of the period of learning foreign languages from a teenager age to a junior or even preschool age as a sensitive time for mastering a foreign-language communication became an important step of introducing changes into the system of language training at the present time [5]. Preschool education, that involves a child into learning foreign languages, lays the foundation for the implementation of the social order of the society in the field of language education and gives a child some additional opportunities for his comprehensive development.

Psychological and psycholinguistic bases of such training were actively developed by psychologists Sh. Amonashvili (1983), Ye. Negnevitskaya (1986), A. Shakhnarovich (1990), A. Leontiev (1999), G. Saffran (2001), J. Cassidy (2008) and others. In their works, they showed that the methods of preschool teaching should take into account the characteristics of children's communication and involve their natural proclivity to learning languages. At this age children acquire knowledge through interaction with other people: child-to-child interaction, educator-to-child interaction, parents-to-child interaction. The children are naturally curious and enthusiastic to explore the world around them, they contact the world through emotions, cognize it, react vividly to surrounding changes, get acquainted with new activities. Language learning happens optimally when the words provided tie to an activity in which the child is engaged. The preschool children's activities are related to the perception, understanding and reproduction the content of stories, fairy tales, poems in various kinds of games and theatrical performances. According to the words of A. Bogush, they are characterized by a productive and aesthetic character, as they are accompanied by figurative speech and the use of various genres of artistic words [2014, p. 45].

Analysing the existing researches connected with teaching young learners a foreign language we have found out that the core of all methods used in the practice of teaching preschool children a foreign language is connected with an oral speech. The researchers of the XXth century offered the following methods of teaching young learners a foreign language: A. Zavialova (1983) suggested the use of individualized characters to create game situations. Z. Futerman (1984) emphasized the mandatory use of the native language while studying a foreign one as a means of semantisation that helps to acquire a foreign language material. Ye. Negnevitskaya (1986) recommended that the children should be taught on the basis of psycholinguistic regularities of language mastering which are characteristic

of the childhood period and it should be conducted in a collective game. T. Polonskaya (1993) introduced fabula (narrative) texts into the teaching process. S. Bodnar (1996) accentuated the use of interconnected verbal and non-verbal means of communication in the teaching process.

Many contemporary researchers of the XXIst century supported these ideas and added their own methods of teaching children a foreign language by means of: songs and rhymes (K. Nagy, 2018); music activities (L. Lee, Sh. Lin, 2015); didactic games (T. Chuvakova, A. Abramovich, 2013), composing own fairy tales (G. Tkachuk, 2001); personally-oriented (S. Sokolovska, 2005) and differentiated and individualized (O. Boyko, 2012; O. Humankova, 2014) approaches; fingers plays (A. Spiridonova, 2010), dramatized games (M. Puylova, Yu. Ovsyannikova, 2017), creative developing activities (I. Krolevetska, 2015), "digital storytelling" (A. Sklandancuk, 2015), videogames (C. Pitarch, 2017), multimedia technology (O. Bihych, A. Mokina, 2013), technology "edutainment" (education+ entertainment) (O. Dyakonova, 2013; M. Koroleva, 2017), method TSIT (theory of solving invention tasks) (Ya. Nechaieva, 2017; N. Zatsepina, 2017). There are researches examining the content and language integrated learning for preschoolers: English, science, maths and music (H. Doron, 2016; G. Soficu, 2016).

However, one part of the above-mentioned methods involves learning only the individual words, fixed phrases, English-language songs, poems, tales, small texts by heart; the second part focuses on rote learning of definite roles during dramatization of fairy tales; the third group offers the situational approach to learning where young learners are immersed in the foreign language environment by playing different games in English. We keep to the opinion of the third group of researchers considering the process of immersion into the foreign language environment the most effective one. But at the same time our research is aimed at creating the total immersion in the foreign language environment applying such methods of teaching a foreign language that are similar to the methods of teaching the mother tongue to the preschool children. It means the development of the children's speech in the activities that are typical for them: physiological, physical, social, gaming, cognitive. The driving force of this idea is the need for communication which arises in the process of the above mentioned activities. In this regard, as A. Bogush states [1], the child faces the need to resolve the following contradictions: the desire to reproduce the physiological actions and the lack of vocabulary to express it; the desire to show physical activity and the lack of language means to express it; the desire to communicate with other people and the lack of language means to express it; the desire to show game activity and the lack of language means to express it. To resolve these contradictions, the child is in demand to improve his speech activity based on the imitation of the adults' speech.

Moreover, the process of learning should be based on such a great amount of listening, repetitions and reproductions of adults' speech, which transfer into a new quality of a child's own speech behavior. Thus, the quality of a preschooler's speech depends on the factor of repetitions of speech samples which he heard. Repetition for this age children is based on their most developed ability to imitate what they heard. It is the main component of their activity. At the same time, they copy not only the content, but also the adults' intonation, tempo, and timbre. At first, imitation can be meaningless, and only the number of imitations in certain semantic situations, the so-called natural education of children in the natural speech environment, can lead to a qualitative improvement of meaningful speech.

One more focus of our research is on the involvement of all children of the group into the learning activity. Basing on the review of the above-mentioned literature concerning teaching English to very young learners as a second/foreign language, it was found out that the existing teaching methods don't pay attention to the balance of all children's participation in the learning activities. Very often one part of children acts more as observers and other part behaves as doers. Accordingly, the "observers" don't have an opportunity to systematic repetition of the entire linguistic material under study. But the psychologists [6] state if learners don't repeat the new words after the first acquaintance with them, the memory keeps these words only for 8 hours and then deletes them; after the second acquaintance with the same words, the memory keeps the new words a little longer – for 72 hours [4, p. 507] but then without regular repetition it also deletes them. It means that in order to master a new linguistic material all children should be involved into a communicative activity to have an equal chance for repeating. Otherwise, sometime later the most part of the material can be forgotten and the children can use only a small amount of the language / speech information they received.

Thus, **the aim of this research** was to analyze the specifics of teaching young learners a foreign language, to define the methods of teaching the English dialogic speech to young learners in the "native" language environment, to evaluate the effect of usage of these methods on the education outcome achieved by children.

The research aim was obtained through these scientific methods: the comparison and system analysis of psychological, pedagogical, methodological sources, education process monitoring, pilot training, interviews with parents after the lessons, simple assessment testing and filling in documents. All the interviews with parents and conducted lessons were recorded, transcribed and analysed to see the progress of the learning.

The research was carried out in in four public kindergartens in cities: Odesa and Nikolaev. This was a pilot research, so it was decided to conduct it on a small scale, before carrying it out on a wider scale. The children aged 5–6 who had a written consent from their parents or legal guardians joined the tests. Overall, there were 60 young learners. The children who were chosen for participating in the experiment had a zero initial level of the English language knowledge at the start of learning period. The research was performed from 15th of September to 20th of May (2016–2017) and had 108 hours of in-class activities. The classes were held 3 times a week, 35 minutes each. With the purpose of comparing the efficiency of different ways of teaching preschool children the English language all children were divided into two groups: experimental – Group 1 (our teaching method) and control – Group 2 (coursebook "My First

English Adventure: Starter" by Villarroel, Musiol (2005)) groups (EG and CG) with the number of children not more than 10 young learners in each group. The difference in their learning was in the content and character of learning activities, educational material and the balance of different kinds of work at the lesson.

The research was based on the elaborated course "English in the Family" designed for beginners. It comprises: small English educational texts with the participation of personified animals (Teddy-Bear, his parents and friends) and one plot line, designed in such a way that at the end of the topic those texts could easily be dramatized; stickers; plot pictures; songs, singing game rhymes, lullabies, nursery rhymes, counting-out rhymes, tongue twisters for the theme under study with audio and video records. The course provides the constant use of the lexical material under study in various semantic aspects in speech that is repeated from text to text. New lexical units from the first theme passed to the second one, from the second to the third, etc. They were used in different contexts and in various derivative forms (for example, to skate – skates – skater – skating), thus ensuring their multiple repetition, that is considered obligatory for the complete mastering of lexical material, according to Yu. Martynova theory [3] because it does not allow words to be forgotten. The speech material increased from text to text, both in volume and in content. New words from the following topics were added to the general list of words and also began to be repeated from lessons to lesson. Such organization of the speech material helped the effective memorization of the linguistic units under study, their relatively complete mastering and the possibility of their use in various types of speech activity. The exercises were of receptive, reproductive and productive character with elements of dramatization and involvement of the thematic video materials, designed for teaching children speaking and listening. Following the course for pre-schoolers "English in the Family", the young learners have got an opportunity to create a stable basic vocabulary to be able to use each language unit, which is under study, in its maximum possible linguistic and thematic environments; to develop communicative skills; to practice English intonation; to work at emotional expressiveness of speech.

Teaching preschool children the English dialogic speech we suggested using the following strategies: 1) Implementing drama activities that gradually gets more complicated from lesson to lesson; 2) Providing imitation approach in the process of teaching; 3) Using means of emotional expressiveness (different intonation models, a range of tempos, rhythm, logical pauses, stress, strength of voice and non-verbal means: mimic expressions, gestures, phonemes) in the process of studying to optimize the mastering of linguistic units at the level of perception, understanding and reproduction; 4) Ensuring interaction of verbal and non-verbal means of communication to provide the associative perception of the material and better saving it in the child's long-term memory; the non-verbal means act as complementary, intensifying and compensating linguistic means of communication in this case; 5) Providing situations with emotional dominant for dramatization to create a positive emotional atmosphere in the process of teaching; 6) Multiple repeating each language unit, which is under study, in its maximum possible linguistic and thematic environments using different English intonation models; 7) Training every role of a fairy tale for class dramatization with all learners taking into account the possibility of interchange of pupils at the performance; 8) Incorporating visual and auditory aids into class activity (for example, English educational cartoons as a means of presentation authentic English speech in general and English intonation models in particular).

The above-mentioned strategies are intertwined in the teaching process which embraces three experimental stages; each of them introduces a set of assignments characteristic of the particular stage.

The first experimental stage – preparatory and linguistic – had the purpose of preparing children for a speech activity, forming children's linguistic skills. At this stage, the children were acquainted with the new vocabulary by means of emotional and descriptive non-verbal and intonation means, drawings; they were instilled the skills of the correct English pronunciation; they were acquainted with the main English intonation models; they used multiple repetitions of lexical, grammatical and intonation communicative means in various combinations during game exercises. At the beginning of each lesson, it was supposed to create a positive mood for the children to perceive a new material (quiet music sounding as a background, conversations in the native language on the subject under study).

The second experimental stage was educational-reproductive. Its goal was to practice the lexical / grammatical material and intonation models under study; to intensify the interaction of verbal and non-verbal means of communication; to develop pre-speech skills (making up own sentences, mini-dialogues, using the correct vocabulary, grammar and intonation under study; perception of the speech of the fairy tale heroes in accordance with their role behaviour and reproduction of this speech by children). The second set of assignments (receptive-reproductive and receptive-productive) was introduced at this stage.

The third experimental stage was productive-dramatizing. Its aim was to develop the skills of the English interaction which was based on the speech and emotional situations of the topics under study, as well as the children's dramatic skills. At this stage, various types of games ("director's games, dramatizing games, simulations, staging), retelling in the forms of dialogues based on the texts for children from the author's textbook "English in the Family", communicative exercises are offered. Their share in the experimental system was 40%. In these activities, lexical and grammatical communicative means lose the role of the main components from time to time, and the influence of intonation and non-verbal means extends, that contributes to the growth of their role from simple expressiveness to the fixation of a certain meaning. The third set of assignments (productive), where the pupils had to make up their own mini-dialogues on the basis of the given speech situations, to communicate with their interlocutors using correct intonation and accompanying non-verbal means, dramatize the scenes of fairy tales, is introduced at this stage, namely:

To measure the children's progress and to prove the validity of the offered teaching methods, the final assessment test was conducted. The criteria for checking up the developed English speech skills in preschool children were the following: 1) linguistic (ability to produce adequately lexical units under study, phrases and separate sentences on a certain topic and to find equivalents from their mother tongue); 2) meaningful (the ability to perceive and understand English speech by ear), 3) communicative (the ability to communicate with each other in accordance with thematic speech situations).

Ability to produce adequately the linguistic material under study was verified by means of translating the word-combinations: a) from the English language to the mother tongue; b) from the mother tongue to English. According to this criterion, during the intermediate test (in the middle of the year), 43% of the children of EG showed the ability to produce adequately the linguistic material under study and 30% of the children of CG showed such an ability. During the final test (at the end of the school year), 73% of the children of the EG demonstrated the ability to produce adequately the linguistic material under study and 40% of the children of the CG did it.

The perception and understanding of the English language were tested with the help of receptive tasks. The teacher told the coherent text in English, which was built on the familiar material (the volume of the text is 10 sentences), the children listened. Text understanding was checked with the help of laconic children's answers "Yes" or "No" to the teacher's question. During the intermediate test the children of EG could perceive 40% of the text, the children of CG – 20 %. During the final test the number of correct answers in the children of EG was 76 %, in the children of CG – 40 %.

The ability to communicate with each other in accordance with thematic speech situations was tested by means of such tasks: 1) to answer the teacher's questions on the basis of the learned linguistic material, using not only the correct lexical and grammatical means, but also the appropriate English intonation; 2) to speak with the "hero of the fairy tale" (4–5 phrases for each child). The children's answers were fixed by means of recording and examined after the lesson.

During the intermediate test, 35 % of the EG children and 20% of the CG children demonstrated the ability to produce dialogic speech. At the end of the school year, 60 % of the EG children and 35 % of the CG children could make the dialogue, composing different phrases according to the situation of communication with the use of unidirectional combination of verbal and non-verbal means of communication, say their sentences with a correct intonation.

During the experiment, some regularities were set, among them we found the following: 1) intonation skills are developed faster and more successfully if they are worked out at the initial stage of education and in the emotional situations, taking into account the use of non-verbal means of communication; 2) there is a systematic repetition of the linguistic material in a diverse linguistic environment; 3) speech skills, developed in one situation, are easily transferred to the other similar situations; 4) auditory, visual, speech and motion analysers are taken into account in the process of dramatizing; 5) mastering of speech material is more successful if the educational situation is as close to reality as possible.

Conclusions. The obtained results provide the strong positive proof of the acquired skills of the English speech. The children of the experimental group demonstrated good listening skills, skills of independent producing linguistic units at the level of the word, phrase and utterance within the scope of the material under study. The children of the senior preschool age were able to solve simple communicative tasks, using non-verbal means of communication in their speech, such as gestures, phonemes, mimic expressions, pronounce the phrases with a correct intonation and rhythm, logical stress, varying intonation models depending on the character of the linguistic situation. In addition to mastering a foreign language, the children received knowledge about the English culture and traditions.

The perspectives of our future research are using computer-based learning technologies for further developing English dialogical skills in young learners.

Biobliography:

1. Богуш А. М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Київ : Слово, 2014. 304 с.
2. Боднар С.В. Методика использования языковых и неязыковых средств коммуникации в обучении английскому языку детей старшего дошкольного возраста : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.02. Одесса, 1996. 200 с. URL: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-metodika-ispolzovaniya-yazykovyh-i-neyazykovyhsredstv-kommunikatsii-v-protsesse-obucheniya-angliyskomu-yazyku-detey-stars (дата звернення: 28.03.2019).
3. Мартынова Р. Ю. Психологические основы интегрированного обучения образовательной и иноязычной речевой деятельности студентов неязыковых специальностей : монография. Одесса : Освіта України, 2016. 192 с.
4. Рубинштейн С. Л. Общая психология. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 713 с.
5. Соколовська С. В. Особистісно орієнтований підхід у навчанні іноземної мови дітей шостого року життя : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 ; Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2005. 17 с. URL: https://mydisser.com/ua/catalog/view/238/245/18011.html (дата звернення: 28.03.2019).
6. Norman D. A. Learning and Memory. New York : W. H. Freeman & Co., 1982. 129 p.

References:

1. Bogush A. M. (2014). Movlennyevo-ihrova diyal′nist′ doshkil′nykiv : movlennyevi ihry, sytuatsiyi, vpravy [Speech activity of pre-schoolers : speech games, situations, exercises]. Kyiv : Slovo. 306 s. [in Ukrainian]
2. Bodnar S. V. (1996). Metodika ispol'zovaniya yazykovykh i neyazykovykh credstv kommunikatsii v obuchenii angliyskomu yazyku detey starshego doshkol'nogo vozrasta [Methods of teaching English to the preschool-age children with the usage of language (intonation) and non-verbal means of communication]. Odesa. 200 s., URL: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/

dissertaciya-metodika-ispolzovaniya-yazykovyh-i-neyazykovyhsredstv-kommunikatsii-v-protsesse-obucheniya-angliyskomu-yazyku-detey-stars (data zvernennia: 28.03.2019). [in Russian]
3. Martynova R. Yu. (2016). Psikhologicheskiy osnovy integrirovannogo protsessa obucheniya obrazovatel'noy i inoyazychnoy rechevoy deyatel'nosti: monografiya [Psychological bases of the integrated process of teaching educational and foreign speech activity: monograph]. Odessa : Osvita. 192 s. [in Russian]
4. Rubinshteyn S. L. (2009). Obshchaya psikhologiya [General psychology]. Saint Petersburg : Piter. 713 s. [in Russian]
5. Sokolovska S. V. (2005). Osobystisno oriyentovanyy pidkhid u navchanni inozemnoyi movy ditey shostoho roku zhyttya [Personally oriented approach in a foreign language teaching of six-year-old children]. Extended abstract of PhD dissertation. Kyiv. 17 s. URL: https://mydisser.com/ua/catalog/view/238/245/18011.html (data zvernennia: 28.03.2019). [in Ukrainian]
6. Norman D. A. (1982). Learning and Memory. USA, New York: W. H. Freeman & Co. 129 p. [in English].

Боднар С. В. Навчання дітей дошкільного віку англійського діалогічного мовлення

У статті розглядається проблема навчання українських дошкільнят англійського діалогічного мовлення. Під час проведення педагогічного дослідження використовувалися такі методи: порівняння і системний аналіз психологічних, педагогічних, методичних джерел, моніторинг освітнього процесу, пілотне навчання з використанням розроблених стратегій із навчання англійського діалогічного мовлення дошкільників, робота з авторським курсом для дошкільнят “Англійська мова в сім’ї”, опис етапів експерименту. Педагогічний експеримент проводився протягом року в чотирьох українських дитячих садках м. Одеси і Миколаєва. Під час проведення експерименту визначено стратегії з навчання дошкільнят англійського діалогічного мовлення. Отримані результати експерименту виявилися переконливим підтвердженням набутих дошкільнятами навичок англійського діалогічного мовлення.

Ключові слова: *дошкільна освіта, методика викладання англійської мови, англійська діалогічна мова, стратегії навчання.*

Боднар С. В. Обучение детей дошкольного возраста английской диалогической речи

В статье рассматривается проблема обучения украинских дошкольников английской диалогической речи. При проведении педагогического исследования использовались следующие методы: сравнение и системный анализ психологических, педагогических, методических источников, мониторинг образовательного процесса, пилотное обучение с использованием разработанных стратегий по обучению английской диалогической речи дошкольников, работа с авторским курсом для дошкольников “Английский язык в семье”, описание этапов эксперимента. Педагогический эксперимент проводился в течение года в четырех украинских детских садах г. Одессы и Николаева. В ходе проведения эксперимента были определены стратегии по обучению дошкольников английской диалогической речи. Полученные результаты эксперимента явились убедительным подтверждением приобретенных дошкольниками навыков английской диалогической речи.

Ключевые слова: *дошкольное образование, методика преподавания английского языка, английская диалогическая речь, стратегии обучения.*

УДК 378.147:811.161.2]:0005.591.6

Бойко Н. І.

ВИДИ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

У статті розглядаються особливості взаємозв’язаного навчання видів мовленнєвої діяльності іноземних студентів під час вивчення української мови. При цьому взаємозв’язане навчання розуміється як один зі способів інтенсифікації навчального процесу мовної підготовки іноземних студентів. Аналізуються навчальні програми, створені для взаємозв’язаного навчання на кафедрі української мови Державного університету телекомунікацій. Розглядається послідовність розвитку видів мовленнєвої діяльності, наводиться класифікація основних умінь рецептивного та продуктивного видів мовленнєвої діяльності та описується загальний мовний матеріал і відповідна спеціальна серія вправ для взаємозв’язаного навчання. Матеріали статті можуть бути використані в аудиторній роботі у процесі мовної підготовки іноземних студентів, які навчаються в Україні.

Ключові слова: *взаємозв’язане навчання, види мовленнєвої діяльності, продуктивні і рецептивні вміння, українська мова як іноземна, комунікативні потреби.*

Успішне навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України сприяє зростанню популярності і міжнародного авторитету нашої країни на світовому ринку освітніх і професійних послуг, що призводить до формування її позитивного іміджу і зростання конкурентності [1, с. 71]. Висока якість підготовки фахівців, зокрема з іноземних студентів, забезпечується чітким виконанням державних стандартів освіти [2]. Оскільки загальна середня освіта в різних країнах істотно відрізняється за змістом і обсягом підготовки, то навчання іноземних студентів у ВНЗ починається з підготовчих факультетів, де проводиться систематизація знань і вмінь студентів та доведення їх до рівня, що відповідає рівню загальної середньої освіти, отриманій на

Батьківщині, до рівня вимог середньої освіти в Україні [2, с. 72]. Із метою підготовки іноземців до подальшого навчання у ВНЗ України, окрім мовної підготовки для забезпечення міжособового спілкування в побуті, в транспорті необхідним є освоєння мінімально необхідного лексичного запасу і наукової термінології з дисциплін, що відповідають вибраному профілю навчання, та формування наукового стилю мовлення [4; 5].

Надпроблемою вдосконалення видів мовленнєвої діяльності (далі – МД) та навчально-виховного процесу працювали і працюють багато науковців, педагогів і психологів у всьому світі [6]. Ці питання активно вивчали зарубіжні та українські науковці: А. Кінг, Т. Олендер, Р. Тайлер, І. Аннєнкова, С. Бабинець, А. Ісаєва, В. Кальней, Т. Краснова, Н. Максимчук, Л. Мойсеєва, Д. Матрос, Н. Мельнікова, М. Поташник, Дж. Уілмс, С. Шишов, А. Майоров та ін. В Україні питання вдосконалення навчально-виховного процесу та розвитку (МД) розглядали: О. Байназарова, О. Локшина, О. Ляшук, Л. Гриневич.

Сьогодні в умовах входження української системи вищої освіти у європейський простір зростає інтерес до вивчення української мови як засобу спілкування між народами, актуалізуються труднощі навчання мові. Одними з найбільш важливих аспектів у цьому ракурсі є проблеми, пов'язані з (МД). Головною метою навчання іноземних студентів української мови є формування іншомовної комунікативної компетенції майбутнього спеціаліста, що дозволяє використовувати мову як засіб професійного та міжособистісного спілкування. Виходячи з цього, метою мовної підготовки іноземних студентів є не сама система мови, а розвиток мовленнєвої діяльності.

Ідеї та принципи взаємозв'язаного навчання видів МД сьогодні широко використовуються під час створення навчальних матеріалів для іноземних студентів. Розвиток комунікативної компетенції в аудіюванні, говорінні, читанні і письмовому мовленні перебувають у прямій залежності від змісту навчання видам МД і системи вправ для розвитку умінь і навиків.

Метою статті є обґрунтування і характеристика взаємозв'язаного навчання видів МД іноземних студентів, опис практичної реалізації моделі взаємозв'язаного навчання у Державному університеті телекомунікацій, які реалізуються на кафедрі української мови.

Аналіз останніх досліджень та публікацій дає можливість виділити основні підходи до проблеми взаємозв'язаного навчання видів МД (слухання, говоріння, читання та письма). Різні аспекти взаємозв'язаного навчання видів МД розглянуто в працях М. А. Волосюк [5, с. 62]. Проблема не є новою для методики, однак питання, що входять у її коло, все ще потребують більш ретельного методичного дослідження. Так, необхідним є розроблення системи найбільш ефективних вправ для навчання одночасно всіх чотирьох видів МД. Також подальшого практичного розроблення потребує проблема відбору й організації навчального матеріалу в навчальних посібниках із тим, щоб навчальний матеріал, який уміщений в один вид МД, із певною частотою повторювався і в інших.

Під взаємозв'язаним навчанням ми розуміємо навчання, спрямоване на одночасне формування чотирьох основних видів МД (читання, слухання, говоріння, письма) у межах їх певного послідовно-часового співвідношення на основі загального мовного матеріалу і за допомогою спеціальної серії вправ. Одночасність означає, що кожен вид МД розвивається від самого початку навчання і що розвиток одного виду сприяє розвитку інших, полегшує оволодіння ними. У методичній літературі проведено детальний порівняльний аналіз рецептивних і продуктивних видів МД із тим, щоб визначити те спільне між ними, що дозволяє на основі їх взаємодії здійснювати взаємозв'язане навчання. Так, дослідники вказують на безліч загальних рис, властивих рецептивним видам МД – слуханню і читанню. Так, наприклад, загальною для слухання і читання є пізнавальна потреба. Це означає, що матеріал для слухання і читання повинен бути інформативним, цікавим, відповідати віковим, інтелектуальним можливостям, професійній орієнтації іноземних студентів, тобто задовольняти пізнавальну потребу. Важливо при цьому зазначити, що мотивація, потреба спілкування (потреба прослухати текст або прочитати повідомлення) може бути як природною, так і штучно створеною викладачем за допомогою різних завдань. Розгляд основних характеристик рецептивних видів МД дозволяє зробити висновок, що загальні особливості зближують слухання і читання, забезпечують можливість взаємозв'язаного розвитку, можливість здійснювати перенесення умінь з одного виду МД на інший. Ця спільність визначається, зокрема, спільністю функціонування механізмів пам'яті, ймовірнісного прогнозування і осмислення.

Спільність психологічних механізмів говоріння та письма також забезпечує спільність самих продуктивних видів МД. Основними механізмами тут є осмислення, імовірнісного прогнозування і пам'яті.

Розглянуті вище характеристики основних видів РД – слухання, читання, говоріння і письмо – і намічена для рецепції та продукції спільність структурної організації, предметного змісту і механізмів дозволить методистам більш повно обґрунтувати можливість і доцільність взаємозв'язаного навчання видів МД.

Під час підготовки до занять ми виходили з того, що основою взаємозв'язаного навчання, на думку більшості викладачів, є спільність умінь у рецептивних (слухання і читання) та продуктивних (говоріння і письмо) видів МД.

До основних умінь рецептивних видів МД належать насамперед, такі: визначити тему мовного повідомлення, членувати мовленнєві повідомлення на смислові частини, визначити головну думку змістовної частини і думки, що деталізують головну, встановлювати логіку смислового повідомлення, визначити загальний зміст змістового повідомлення. Дослідниками також визначено уміння, засновані на осмисленні, у продуктивних видах МД: усвідомлювати вихідний задум висловлювання, об'єднувати фразові змістовні

частини в ціле мовне повідомлення, утримувати в пам’яті і упереджувати основну думку кожної змістової частини і визначити структурно-змістовну єдність цілого тексту, встановлювати логіку розгортання повідомлення, планувати і вербалізувати предикативну структуру тексту тощо.

Очевидно, що перераховані вміння за різного їх найменування у рецепції та продукції мають в основі загальну смислову дію, спрямовану на осмислення предмета говоріння або письма.

Важливим моментом для визначення взаємозв’язаного навчання є розвиток видів МД у межах певного послідовно-часового співвідношення. Вирішуючи питання про співвідношення між рецептивними і продуктивними видами МД, викладачі прагнуть того, щоб кожен із них був сформований на рівні, необхідному програмою навчання. Тому в нашій роботі часове співвідношення видів РД відповідає програмі навчання іноземних студентів української мови. Так, для слухачів підготовчих курсів на читання відводиться 40 % навчального часу, на слухання – 30 %, говоріння – 20 %, письмо – 10 % [3, с. 56].

Загалом, вивчення будь якої теми проходить за такою схемою. Основними джерелами інформації є тексти, призначені для слухання та читання, які є домінувальними МД і займають до 75 % навчального часу. Говоріння і письмо використовуються як засіб перевірки розуміння смислового змісту текстів і займають до 25 % навчального часу. При цьому викладачами постійно враховувалися комунікативні потреби слухачів, оскільки, на нашу думку, питання співвідношення видів МД, їх взаємозалежності може бути ефективно вирішене лише з урахуванням потреби спрямованості у спілкуванні.

Наступним важливим моментом визначення взаємозв’язаного навчання є необхідність навчання видам МД на загальному мовному матеріалі. У цій статті називаємо спеціально відібраний лексико-граматичний матеріал, який, будучи вміщеним в один вид МД, з певною частотою і в різних формах зустрічається в інших видах МД, інакше кажучи, це лексико-граматичний матеріал, який є спільним для всіх чотирьох видів МД.

Спільність мовного матеріалу для рецепції та продукції зумовлюється його темою. Стосовно до навчання під темою розуміють (відрізок, область, сфера) реальної дійсності, відображеної в наших знаннях і коротко зафіксований за допомогою мови.

Під час вивчення української мови для іноземних слухачів вміщено такі теми, що забезпечують спільність мовного матеріалу для рецепції та продукції: “Професія”, “Транспорт України”, “Університети України”,”Державний університет телекомунікацій – мій факультет”, “Знайомство”, “Моя сім’я”, “Київ – столиця України”, “Історія Києва”, “Пори року в Україні”, “Моє рідне місто” та ін. Під час роботи над видами МД, в межах однієї теми, частина мовного матеріалу є обов’язковою, загальною для рецепції і продукції. Ця частина представляє найбільш значущі для розкриття тієї чи іншої теми слова та словосполучення, що однаково важливі й необхідні як для побудови власного усного або письмового висловлювання на задану тему, так і для розуміння висловлювання інших людей на цю ж тему.

Наступним методично важливим і практично значущим моментом є навчання на основі спеціальної серії вправ, що відображають специфіку взаємозв’язаного навчання.

Під час підготовки до занять ми враховували те, що в навчанні іншомовної лексики умовно виділяються два етапи – який готує до МД, і який розвиває власне мовну діяльність. Відповідно цим двом етапам і вправи діляться на дві групи: до першої групи належать “мовні”, “підготовчі”, “тренувальні” вправи, які готують до МД, до другої – “мовні” вправи, що навчають безпосередньо МД. До підготовчих вправ під час занять належать не тільки мовні вправи, що передбачають тренування в засвоєнні фонетичних, граматичних і лексичних явищ, але й вправи, що навчають способу формування та формулювання думки, а також вправи, спрямовані на формування мовленнєвих механізмів, без яких неможливий перехід до МД.

Те положення, що мовленнєві вправи – це вправи в МД, вважається загальновизнаним. Через те, що в цій статті акцент робиться на взаємозв’язаний розвиток видів РД, особливо важливими є мовні вправи, пов’язані з механізмом осмислення основним механізмом єдиної комунікативної функції в її рецептивному та продуктивному прояві.

Наведемо приклади різних типів і видів завдань, які відпрацьовують слухачі під час занять.

Завдання на відпрацювання мовних засобів:

1) прочитайте речення і визначте, від яких слів утворені ці складні іменники;
2) прослухайте дієслова. Вкажіть, які дієслова означають рух, які значення процесу;
3) прочитайте слова. Значення незнайомих слів з’ясуйте за словником. Запишіть нові слова у ваш зошит-словник;
4) прослухайте прикметники. Підберіть до них іменники, визначте їх рід, утворені словосполучення запишіть у зошит;

Завдання, пов’язані з розумінням прочитаного та прослуханого тексту:

1) прослухайте текст і назвіть його;
2) прочитайте текст і визначте, на скільки частин можна умовно його розділити;
3) прочитайте текст. Однією фразою дайте відповідь на питання “Про що говориться в тексті?”;
4) прочитайте текст і виділіть нову для вас інформацію;
5) прочитайте текст і визначте, чи є в ньому відповідь на наступне запитання;
6) прочитайте (прослухайте) текст-діалог “Моя проблема” і складіть перелік проблем порушених у ньому;
7) прочитайте (прослухайте) текст і висловіть своє ставлення до того чи іншого факту.

Завдання, спрямовані на розвиток продуктивних видів (МД):
1) дайте відповідь на запитання до тексту;
2) поставте запитання один до одного, посилаючись на знання тексту;
3) перекажіть текст;
4) запишіть головну думку тексту у вигляді пункту плану;
5) напишіть простий план тексту.

Висновки. Як показує досвід роботи, модель взаємозв'язаного навчання, що розглядається, дає можливість забезпечити одночасне і приблизно рівномірне поліпшення показників у всіх чотирьох видах МД, дозволяє більш чітко організувати роботу викладачами, зробити сам процес навчання іноземних слухачів більш керованим. Перспективним напрямом у вирішенні окресленої проблеми є, на мою думку, використання таких навчальних матеріалів на основі взаємозв'язку видів МД під час створення, в наступному, посібника для навчання іноземних студентів української мови як інструменту в навчально-науковій, так і в соціально-культурній сферах спілкування.

Використана література:

1. Волосюк М. А., Проценко О. М. Адаптація іноземних студентів до навчання у ВНЗ на основі концепції безперервності та спадкоємності. *Наукові записки* : зб. наук. ст. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 129. С. 71–80.
2. Волосюк М. А., Проценко О. М., Печерцев О. О. Особенности содействия профессиональному становлению личности в начале процесса обучения в техническом вузе. *Содействие профессиональному становлению личности и трудоустройству молодых специалистов в современных условиях* : сб. материалов V Междунар. заочн. науч.-практ. конф., 20 декабря 2013 г. : в 2 ч. Белгород : Изд-во БГТУ им. В. Г. Шухова, 2013. Ч. 1. С. 105–109.
3. Навчальні плани та програми (довузівська підготовка іноземних громадян). Київ : ІВЦ "Видавництво "Політехніка", 2003. Ч. 1. 56 с.
4. Волосюк М. А., Проценко О. М. Особенности преподавания дисциплин математического цикла в интернациональных группах студентов. *Фундаментальна освіта XXI століття: наука, практика, методика* : матер. міжнар. наук.-практ. конф., 14–16 травня 2013 р. Харків : ХНУБА, 2013. С. 42–45.
5. Волосюк М. А., Проценко О. М. Теоретико-методологічні аспекти читання лекцій з дисциплін природничо-математичного циклу іноземним студентам підготовчих факультетів ВНЗ. *Наукові записки* : зб. наук. ст. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 119. С. 61–70.
6. Моніторинг стандартів освіти / за ред. А. Тайджимана та Т. Невілла Послтвейта. Львів : Літопис, 2003. 328 с.
7. Волосюк М. А., Проценко О. М. Поэлементный анализ при обучении иностранных студентов подготовительных факультетов вузов. *Проблеми і перспективи мовної підготовки іноземних студентів* : тези доп. XI міжнар. наук.-практ. конф., 6–7 жовтня 2016 р. Харків : ХНАДУ, 2016. С. 396–399.
8. Волосюк М. А. Структурування і генералізація навчального матеріалу з фізики при пропедевтичній підготовці іноземних студентів. *Науково-методичні проблеми мовної підготовки іноземних студентів* : тези доп. IV Міжнар. наук.-практ. конф., 27–28 квітня 2011 р. Київ : КНАУ, 2011. С. 17–18.
9. Дзеціна Н. Стилістичні можливості діалогу. *Українська мова та література.* 2005. № 11. С. 6–8.

References:

1. Volosiuk M. A., Protsenko O. M. Adaptatsiia inozemnykh studentiv u VNZ na osnovi kontseptsii bezperervnosti ta spadkoiemnosti Naukovi zapysky : zb. nauk. st. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2016. Vyp. 129. S. 71–80.
2. Volosyuk M. A., Procenko O. M., Pechercev O. O. Osobennosti sodejstviya professionalnomu stanovlennyu lichnosti v nachale processa obucheniya v tehnicheskom vuze Sodejstviya professionalnomu stanovlennyu lichnosti i trudoustrojstvu molodyh specialistov v sovremennyh usloviyah : sb. materialov V Mezhdunar. zaochn. nauch.-prakt. konf., 20 dek. 2013 g. : v 2 ch. Ch. 1. Belgorod : Izd-vo BGTU im. V. G. Shuhova, 2013. S. 105–109.
3. Navchalni plany ta prohramy (dovuzivska pidhotovka inozemnykh hromadian). Kyiv : IVTs "Vydavnytstvo "Politekhnika"", 2003. Ch. 1. 56 s.
4. Volosyuk M. A. Osobennosti prepodavaniya disciplin matematicheskogo cikla v internacionalnyh gruppah studentov / M. A. Volosyuk, O. M. Procenko // Fundamentalna osvita XXI stolittya: nauka, praktika, metodika : mizhnar. nauk.-prakt. konf., 14–16 trav. 2013 r. : materiali dop. – Harkiv : HNUBA, 2013. S. 42–45.
5. Volosiuk M. A., Protsenko O. M. Teoretyko-metodolohichni aspekty chytannia lektsii z dystsyplin pryrodnycho-matematychnoho tsyklu inozemnym studentam pidhotovchykh fakultetiv VNZ Naukovi zapysky : zb. nauk. st. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2014. Vyp. 119. S. 61–70.
6. Monitorynh standartiv osvity / za red. Alberta Taidzhymana i T. NevillaPosltveita. Lviv : Litopys, 2003. 328 s.
7. Volosyuk M. A., Procenko O. M. Poelementnyj analiz pri obuchenii inostrannyh studentov podgotovitelnyh fakultetov vuzov Problemi i perspektivi movnoyi pidgotovki inozemnih studentiv : tezi dop. XI mizhnar. nauk.-prakt. konf., 6–7 zhovt. 2016 r. Harkiv : HNADU, 2016. – S. 396–399.
8. Volosiuk M. A. Strukturuvannia i heneralizatsiia navchalnoho materialu z fizyky pry propedevtychnii pidhotovtsi inozemnykh studentiv Naukovo-metodychni problemy movnoi pidhotovky inozemnykh studentiv : tezy dop. IV Mizhnar. nauk.-prakt. konf., 27–28 kvitnia 2011 r. : materialy konf. Kyiv : KNAU, 2011. S. 17–18.
9. Dzetsina N. Stylistychni mozhlyvosti dialohu Ukrainska mova ta literatura. 2005. № 11. S. 6–8.

Бойко Н. И. Виды речевой деятельности при изучении украинского языка как иностранного: инновационные методы обучения иностранных студентов

В статье рассматриваются особенности взаимосвязанного обучения видов речевой деятельности иностранных студентов при изучении украинского языка. При этом взаимосвязанное обучение рассматривается как один из способов интенсификации учебного процесса языковой подготовки иностранных студентов. Анализируются учебные програм-

мы, созданные для взаимосвязанного обучения на кафедре украинского языка Государственного университета телекоммуникаций. Рассматривается последовательность развития видов речевой деятельности, приводится классификация основных умений рецептивного и производительного видов речевой деятельности и описывается общий языковой материал и соответствующая специальная серия упражнений для взаимосвязанного обучения. Материалы статьи могут быть использованы в аудиторной работе в процессе языковой подготовки иностранных студентов, которые учатся в Украине.

Ключевые слова: *взаимосвязанное обучение, виды речевой деятельности, производительные и рецептивные умения, украинский язык как иностранный, коммуникативные потребности.*

Boyko N. I. Innovative methods of educating of kinds to speech activity at the study of Ukrainian as foreign

In the article the features of the associate educating of kinds to speech activity of foreign students are examined at the study of Ukrainian. Thus the associate educating is examined as one of methods of intensification of educational process of language preparation of foreign students. The on-line tutorials created for the associate educating on the department of Ukrainian of the State university of telecommunications are analysed. The sequence of development of types of speech activity is examined, classification over of basic abilities is brought receptor and productive types of speech activity and general language material and corresponding special series of exercises are described for the associate educating. Materials of the article can be used in audience work in the process of language preparation of foreign students that study in Ukraine.

Key words: *associate educating, types of speech activity, productive and receptor abilities, Ukrainian as foreign, communicative necessities.*

УДК 378.4:378.014.25

Бондаренко Л. М., Артьомова О. І.

СКЛАДНОСТІ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ В УКРАЇНСЬКИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті досліджуються адаптаційні процеси входження в навчальний процес іноземних студентів, які приїхали на навчання в українські ЗВО. У нових умовах проживання їм необхідно змінювати роками вироблені й засвоєні соціальні реакції й форми активності та терміново засвоювати нові навички та знання, які дозволять їм співіснувати з представниками іншої культури.

Під соціальною адаптацією іноземних студентів до країни їх навчання автори розуміють процес засвоєння та визнання ними цінностей, норм і вимог нового соціального середовища й стереотипів людської поведінки. Автори доводять, що за умов правильного підходу до організації адаптаційного процесу значно зростає мотивація до оволодіння майбутньою спеціальністю. При цьому розглядаються три фактори успішної адаптації: соціокультурний, соціокомунікативний, соціопобутовий, які дозволяють значно скоротити процес уходження іноземних студентів в освітній простір українських ЗВО.

Ключові слова: *адаптація, соціальна адаптація, іноземні студенти, мотивація, соціокультурний, соціокомунікативний, соціопобутовий, мова країни навчання, культурний багаж особистості.*

Сучасна світова спільнота живе за законами епохи глобальних змін, що відбуваються як у межах окремої держави, так і у світі в цілому. Інформаційне суспільство змінює систему цінностей, образ освіченої людини й освіту в цілому. Формування міжнародного ринку освітніх послуг, який охопив майже всі розвинені країни світу, призвело до переорієнтації студента з пасивного учасника навчального процесу на активного діяча міжнародного ринку праці. Сьогодні бути активним гравцем ринку праці – це означає володіти набором необхідних професійних компетентностей. Професійні компетентності – це навчання, яке орієнтоване на результат, досягнення якого не є можливим без інноваційних підходів до навчального процесу, методів викладання, навчання й оцінювання засвоєних знань. Таким чином, процеси інтернаціоналізації вищої освіти в Україні – це природні процеси, завдяки яким мета, функції й організація надання освітніх послуг вже давно перетнули національні кордони країни й набули міжнародного значення. У нашій країні фактично не залишилося закладів вищої освіти, в яких би не навчались іноземні студенти. Більше того, наявність певної кількості іноземних студентів у тому, чи іншому закладі вищої освіти є одним із показників його успішності й престижності.

Ефективне навчання в Україні вимагає від іноземного студента не тільки швидкого подолання мовного бар'єра, а й культурної адаптації та інтеграції в нове, незвичне середовище зі специфічними правилами й особливостями соціуму. При цьому досвід міжкультурної комунікації та взаємодії у багатьох іноземних студентів відсутній або вкрай малий. Високі навчальні навантаження, відірваність від звичного оточення створюють додаткове стресове навантаження на іноземних студентів, що загострює й підсилює наявні проблеми адаптації до умов країни навчання. А от успішна й швидка адаптація допомагає іноземним студентам швидко ввійти в навчальний процес і сприяє підвищенню якості готовності до майбутньої професійної діяльності.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень свідчить про значний інтерес науковців, методистів і практиків до заявленої проблеми. Сутність і природу адаптації іноземних студентів до умов країни навчання вивчали такі науковці: Б. Г. Ананьєв, І. С. Булах, Є. В. Воєвода, В. В. Воробйов, О. С. Газман, Б. О. Глухов, М. В. Давер, Т. М. Верещагіна, О. М. Тростинська, В. П. Трусов, Н. І. Ушакова, А. М. Щукін, М. С. Яницький та інші.

Мета статті – розкрити проблеми адаптації іноземних студентів до умов навчального процесу в закладах вищої освіти України.

Під час проведеного дослідження проблем адаптації іноземних студентів до умов навчального процесу в закладах вищої освіти України авторами використано комплекс теоретичних й емпіричних методів, а саме: аналіз психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури з проблем дослідження.

Процес адаптації – це досить складний процес, що формує здібності іноземного студента розвиватися не тільки в галузі комунікативного спілкування, вивчення методики пізнання іноземної мови, а й успішно взаємодіяти у формуванні нових якостей його особистості, набуття нових цінностей, осмислення значущості майбутньої професії й мотивації до оволодіння нею. Загалом, поняття "адаптація" ще й досі не посіло належного місця серед фундаментальних наукових понять, оскільки сьогодні відсутнє загальновизнане тлумачення не лише самого терміна "адаптація", а й похідних від нього понять: "адаптація іноземних студентів до умов країни навчання", "психологічна адаптація", "соціокультурна адаптація", "лінгвістична адаптація", "лінгвометодична адаптація" тощо.

Під адаптацією розуміють процес пристосування особистості до нових зовнішніх умов, потреба в яких виникає тоді, коли звична поведінка виявляється неефективною. Так Б. О. Глухов й А. М. Щукін визначають адаптацію як "наближення цілей і ціннісних орієнтацій групи й особистості, що до неї входить, засвоєння їх норм, традицій групової культури, входження до ролевої структури групи" [5, с. 14] Важливість проблеми адаптації іноземних студентів в українських закладах вищої освіти визначається завданнями подальшого ефективного навчання. Успішна адаптація допомагає швидко долучитися до навчального процесу і сприяє підвищенню якості підготовки іноземних студентів. Зважаючи на зазначене, можна дійти висновку, що поняття адаптація іноземних студентів до умов країни навчання є багатосторонньою проблемою і вміщує всі сторони діяльності іноземного студента.

Розглянемо це поняття більш детально. Уже ні в кого не викликає сумніву, що адаптація іноземних студентів до умов країни навчання безпосередньо сприяє адаптаційній поведінці людини в нових умовах (це стосується не лише умов навчання, а й проживання в цілому), які не лише відмінні від умов рідної країни, а іноді і вступають у конфлікт із звичними поняттями й традиціями іноземних студентів.

Одним із першочергових завдань викладача мови країни навчання є необхідність розуміння того, як іноземні студенти відчувають себе в новому соціокультурному середовищі і яких заходів потрібно вжити для удосконалення умов проживання та навчання, а також полегшення адаптаційного процесу. Вирішення цього завдання займає чимало часу і є досить складним, але воно необхідне, оскільки від його вирішення залежить успішність організації всього навчального процесу та його результату. Іноземний студент, який потрапляє до чужої країни, стикається з тим, що звичні для нього стереотипи та культурні поведінкові коди не працюють. Фактично процес соціальної адаптації іноземного студента починається з першого дня перебування в іншій країні, оскільки він одразу стикається зі специфікою у взаємостосунках із новим для нього суспільством. Студентові потрібен певний час щоб навчитися співіснувати з новим соціальним середовищем, навчитися орієнтуватися в ньому. Цей процес ускладнюється тим, що під час первинної соціалізації в себе на Батьківщині іноземні студенти вже засвоїли соціальні норми, цінності, правила поведінки й стереотипи взаєморозуміння з іншими членами суспільства. У нових умовах проживання їм необхідно змінювати (інколи кардинально) роками вироблені й засвоєні соціальні реакції й форми активності та терміново засвоювати нові навички та знання, які дозволять їм співіснувати з представниками іншої культури (інколи й інших культур в умовах інтернаціональних навчальних груп).

Таким чином, ми розглядаємо соціальну адаптацію іноземних студентів до країни навчання як процес засвоєння та визнання ними цінностей, норм і вимог нового соціального середовища й стереотипів людської поведінки. А ефективність навчального процесу для іноземних студентів може бути досягнута лише після того, як настане максимально можлива для різнорідних соціокультурних систем гармонійна взаємодія з новим соціальним середовищем, у якому студенти зможуть задовольнити більшість своїх фізичних і духовних потреб, адекватно відповідати всім вимогам навчального процесу й бути позитивно налаштованими на нове соціальне середовище.

Для досягнення такого результату іноземному студентові потрібен певний час і чималі зусилля для подолання бар'єрів уходження в нові соціокультурні умови життя.

Сучасні методисти наголошують, як мінімум, на трьох чинниках успішної адаптації: *соціопобутовому, соціокомунікативному й соціокультурному.*

До *соціопобутових бар'єрів успішної адаптації до нових умов життя* можна віднести:

– суворі кліматичні умови проживання – тривалі низькі температури та дощі, короткий світловий день і брак сонячних днів в осінньо-зимовий період, що викликає в іноземних студентів депресивні поведінкові елементи: відчуття втоми, туги за домом, пригнічений стан тощо;

– особливості національної кухні – недостатність або відсутність звиклих фруктів, овочів і продуктів, неможливість приготувати національні блюда й складність вибору місць харчування з близьким до національної кухні набором страв;

– банальна цінова політика закладів харчування дуже часто змушує іноземних студентів готувати їжу вдома, а це не може не позначатися на умовах співіснування з представниками інших національних культур через певну специфіку приготування цих блюд;

– умови проживання у гуртожитку – позбавлення звиклої з дитинства батьківської опіки, сусідство з представниками інших культур і народностей, проблеми побутового характеру;

– відсутність звичного комфорту заважає студентам зосередитися на навчанні;

– проблеми пов’язані з медичним обслуговуванням (особливо на початковому етапі навчання), оскільки значна кількість іноземних студентів (за нашими спостереженнями майже 30 %) хворобливо переносять зміну клімату, харчування, особливості питної води тощо.

Зазначений перелік соціопобутових труднощів, звісно, не є повним, але саме ці труднощі фізіологічного та соціопобутового характеру є одними з головних чинників, що стоїть на заваді нормального функціонування іноземного студента в новому життєвому середовищі.

Труднощі, безпосередньо пов’язані з процесом навчання (навчально-пізнавальні), можна згрупувати у вигляді двох факторів, що залежать як від студента, так і від викладача. Загалом, це бінарний процес суб’єктно-суб’єктних відносин. І якщо викладачеві необхідно бути компетентним у предметі й володіти певними особистісними якостями, то для студентів важливою є індивідуальна здатність до навчання.

Соціокомунікативні бар’єри успішної адаптації до навчального процесу.

Безсумнівним є те, що ще однією з головних умов успішної адаптації іноземних студентів до навчального процесу у закладах вищої освіти країни навчання є швидке й ефективне оволодіння мовою навчання. Так, Є. В. Воєвода зазначає, що “стикаючись з іноземною мовою, студент стикається з іншою знаковою системою, відмінною від рідної мови семантичною структурою, іншим артикуляційним укладом, мелодикою мови й іншою концептосферою” [2, с. 57]. Дослідник зазначає, що в тих випадках, коли не приділяється достатня увага комунікативним особливостям іноземних студентів, які тільки починають оволодівати мовою навчання, з’являється стійкий (особливо на початковому етапі навчання) бар’єр, а саме: труднощі із засвоєнням навчального матеріалу. Досвід показує, що більшість іноземних студентів указують на проблеми користування не лише мовою побутового спілкування, а й труднощі із засвоєнням навчального матеріалу, особливо із засвоєнням технічних дисциплін, які з’являються вже на початковому етапі вивчення мови навчання. Причинами таких проблем є не лише недостатнє володіння мовою навчання, а й невисокий рівень шкільної підготовки у себе на Батьківщині та невірно обраний темп мови викладача на заняттях. Важливу роль в адаптаційних процесах іноземних студентів до навчальної діяльності відіграє і склад навчальної групи. Викладачами мови на практиці давно доведено, що склад навчальної групи на початковому етапі навчання повинен становити 6–9 студентів. Навчання в невеликих навчальних групах дає найбільш високі результати, оскільки у викладача є можливість приділяти увагу кожному студентові. Ще одним чинником є інтернаціональний склад навчальних груп. На думку самих студентів, таке формування навчальних груп підвищує ефективність навчального процесу, оскільки це стимулює оволодіння мовою навчання. Що стосується позааудиторної роботи, то ще одним чинником прискорення адаптаційних процесів входження в навчальний процес є організація дозвільної діяльності: організація різноманітних національних свят і спортивних змагань, міжнародних наукових студентських конференцій.

Соціокультурні бар’єри успішної адаптації іноземних студентів до нових умов життя.

Позитивна адаптація до освітнього простору у ЗВО України сприяє адаптаційній поведінці іноземних студентів у цілому. Підвищується мотивація до соціокультурного адаптивного процесу, наприклад до вивчення культури і традицій, звичаїв країни навчання. Викладачеві іноземних студентів необхідно зрозуміти, як вони відчувають себе в новому соціокультурному середовищі і яких заходів потрібно вжити для вдосконалення умов проживання та навчання, а також полегшення адаптаційного процесу.

Найбільш важливими складниками, від яких залежить процес соціокультурної адаптації іноземних студентів до умов країни навчання можна віднести:

– особливості країни навчання;

– релігійні розбіжності й протиріччя між рідною культурою й культурою країни навчання;

– життєвий досвід, індивідуальні та демографічні характеристики студентів.

Як зазначає В. В. Воробйов, основним діалоговим компонентом іншомовної освіти є взаєморозуміння, за якого студентами визнаються й засвоюються цінності незнайомої культури. Тому надзвичайно важливим є аналіз особливостей мови й національної культури, ураховуючи психічний склад носіїв мови, оскільки іноземці є представниками не тільки іншої національної культури, а й іншого менталітету [3].

Свого часу академік Л. В. Щерба зазначав: “Світ, який нам дано в нашому безпосередньому досвіді, залишаючись всюди одним і тим же, осягається різним чином у різних мовах, навіть у тих, на яких говорять народи, що представляють собою відому єдність з точки зору культур ... Порівнюючи детально різні мови, ми розбиваємо ілюзію, до якої нас привчає знання лише однієї мови, – ілюзію, що нібито існують непорушні поняття, які однакові для всіх часів і для всіх народів” [6, с. 57].

Уважаємо, що єдина й максимальна мета, що стоїть перед викладачами, які працюють зі студентами-іноземцями, – формування особистості на межі культур. Бачення своєї культури через призму іншої, утворення певної дистанції між власною культурою та іншою, через мікродіалог у свідомості. Тому знання відмінностей однієї культури від іншої не є достатнім для спілкування, яке за своєю суттю інтерактивне й відбувається в умовах міжкультурної ситуації, тобто в контакті культур, але не тільки в сенсі зіткнення унісон, але й у конфлікті культур, у конфліктних ситуаціях.

Певний мінімум раніше накопичених ціннісних уявлень і якостей (без яких, за твердженням О. С. Газман, не є можливою як соціалізація, так і оптимальний розвиток обдарувань особистості) становить "культурний багаж" комунікативної культури особистості, завдяки якій можна здійснити діалог різних культур [4].

Накопичений "культурний багаж особистості", з нашої точки зору, складається з:

– етико-естетичної культури;
– соціальної культури;
– екологічної культури [1].

Через ці складники культурного багажу "проходять" моральна і комунікативна культури, будучи їх невід'ємною частиною.

Висновки. Зважаючи на зазначене вище, можна дійти висновку, що адаптація – складний процес, у результаті якого формуються здібності іноземного студента, він розвивається не тільки в галузі комунікативного спілкування, вивчення методики пізнання іноземної мови, а й вчиться успішно взаємодіяти з іншими учасниками навчального процесу, осмислює значущість майбутньої професії.

Важливість проблеми адаптації іноземних студентів в українських закладах вищої освіти визначається завданнями подальшого ефективного навчання як майбутніх фахівців. Успішна і швидка адаптація допомагає долучитися до навчального процесу і сприяє підвищенню якості підготовки студентів. Із цього випливає, що для підвищення конкурентоспроможності українських закладів вищої освіти у сфері міжнародного процесу навчання іноземних громадян необхідна позитивна динаміка в адаптаційних процесах до умов країни проживання та навчання.

Використана література:

1. Бондаренко В. В., Бондаренко Л. Н. Коммуникативные потребности иностранных учащихся подфака в социокультурной сфере деятельности. *Портрет образовательного мигранта. Основные аспекты академической, языковой и социокультурной адаптации* : коллективная монография / науч. ред. Е. Ю. Кошелева. Томск : РАУШ МБХ, 2011. С. 178–190.
2. Воевода Е. В. Развитие толерантности студентов средствами иностранного языка. *Российский научный журнал.* 2009. № 4 (11). С. 55–61.
3. Воробьев В. В. Общее специфическое в лингвострановедении и лингвокультурологии. *Слово и текст в диалоге культур.* Москва : Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2000. С. 83–92.
4. Газман О. С. Базовая культура и самоопределение личности. *Базовая культура личности. Теоретические и методические проблемы* / под ред. О. С. Газмана, Л. И. Романова. Москва, 1989. С. 4–15.
5. Глухов Б. А., Щукин А. Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. Москва : Русский язык, 1993. 369 с.
6. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Пути развития методики. *Русский язык за рубежом.* 1986. № 3. С. 57–65.

References:

1. Bondarenko V. V., Bondarenko L. N. Kommunikativnyie potrebnosti inostrannyih uchaschihsya podfaka v sotsiokulturnoy sfere deyatelnosti. Portret obrazovatelnogo migranta. Osnovnyie aspektyi akademicheskoy, yazyikovoy i sotsiokulturnoy adaptatsii : monografiya. Tomsk : RAUSh MBH, 2011. S. 178–190.
2. Voevoda E. V. Razvitie tolerantnosti studentov sredstvami inostrannogo yazyika. Rossiyskiy nauchnyiy zhurnal. 2009. № 4 (11). C. 55–61.
3. Vorobev V. V. Obschee spetsificheskoe v lingvostranovedenii i lingvokulturologii. Slovo i tekst v dialoge kultur. M. : Gosudarstvennyiy institut russkogo yazyika im. A. S. Pushkina, 2000. S. 83–92.
4. Gazman O. S. Bazovaya kultura i samoopredelenie lichnosti. Bazovaya kultura lichnosti. Teoreticheskie i metodicheskie problemyi / pod red. O. S. Gazmana, L. I. Romanova. M., 1989. S. 4–15.
5. Gluhov B. A., Schukin A. N. Terminyi metodiki prepodavaniya russkogo yazyika kak inostrannogo. M. : Rus. yaz., 1993. 369 s.
6. Kostomarov V. G., Mitrofanova O. D. Puti razvitiya metodiki. Russkiy yazyik za rubezhom. 1986. № 3. S. 57–65.

Бондаренко Л. Н., Артемова О. И. Сложности адаптации иностранных студентов при обучении в украинских вузах

В статье исследуются адаптационные процессы вхождения в учебный процесс иностранных студентов, приехавших на обучение в украинские вузы.

В новых условиях проживания им необходимо менять годами выработанные и усвоенные социальные реакции и формы активности, срочно овладевать новыми навыками и знаниями, которые позволят им сосуществовать с представителями другой культуры.

Под социальной адаптацией иностранных студентов к стране их обучения авторы понимают процесс усвоения и признания ими ценностей, норм и требований новой социальной среды и стереотипов человеческого поведения. Авторы доказывают, что при правильном подходе к организации адаптационного процесса значительно возрастает мотивация к овладению будущей специальностью. При этом рассматриваются три фактора успешной

адаптации: социокультурный, социокоммуникативный, социобытовой, которые позволяют значительно сократить процесс вхождения иностранных студентов в образовательное пространство украинских вузов.

Ключевые слова: *адаптация, социальная адаптация, иностранные студенты, мотивация, социокультурный, социокоммуникативный, социобытовой, язык страны обучения, культурный багаж личности.*

Bondarenko L. N., Artiomova O. I. Adaptation difficulties of foreign students when attending Ukrainian universities

The article examines the adaptation processes of entering into the educational process of foreign students who came to attend Ukrainian universities. In the new housing conditions they need to change their social reactions and activity forms, well established and adopted for years, and to acquire urgently new skills and knowledge that will give them a possibility to coexist with other culture representatives.

By foreign students' social adaptation to the country of education the authors mean the process of adaptation and acceptance of values, new social environment requirements and standards, and human behavior stereotypes. The authors prove that with the right approach to the adaptation process organization, the motivation to master the future specialty increases significantly. At the same time, three factors of successful adaptation are considered: sociocultural, sociocommunicative, and social, which can significantly reduce the entry process of foreign students into the educational space of Ukrainian universities.

Key words: *adaptation, social adaptation, foreign students, motivation, sociocultural, sociocommunicative, social, country of education language, cultural background of the person.*

УДК 378.147

Вихрущ В. О.

ПРОБЛЕМА ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ТА ОПТИМАЛЬНОГО РЕЖИМУ РОБОТИ ШКОЛИ У РЕЦЕПЦІЇ ПЕДАГОГІВ ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

У статті розглядається ідея вдосконалення режиму роботи школи шляхом зміни форм організації навчання. На противагу класичному підходу форми організації навчання розглядаються у контексті інноватики початку XX століття, яка здійснювалася шляхом широкого експериментування, створення дослідних шкіл, педагогічних лабораторій. Педагоги-експериментатори виступали проти дійсної однотипної загальної освіти, коли логічна єдність і цілісність класів були повністю втрачені, жоден предмет не полегшує засвоєння іншого, кожен предмет існує сам собою, а вчитель не стільки викладає, скільки підтягає і балансує між різними групами своїх учнів. Завдання інноваційних пошуків у цій проблемі – спиратися в класі на індивідуальну і спільну творчість, досягати взаємопорозуміння із вихованцями. У статті охарактеризовані ідеї семестрової системи у середній школі Ф. І. Павлова і П. Гезеля, система предметних класів П. Ф. Каптерєва і А. Ф. Масловського, піврічна класна система М. П. Нечаєва, абсолютне учіння Ю. О. Стовік і К. П. Яновського, позашкільні екзаменаційні комісії М. В. Кашина.

Ключові слова: *форма організації навчання, режим роботи школи, інноватика, семестрова система навчання, система предметних класів, піврічна класна система, абсолютне учіння, позашкільні екзаменаційні комісії.*

Чимало педагогів досліджували форми організації навчання (І. Чередов, В. Дьяченко, В. Сластьонін, Я. Бурлака, В. Вихрущ, В. Онищук, І. Підласий, А. Сохор, Н. Яковлев, Н. Якушко та ін.). Як свідчить педагогічна література, існують різні погляди на сутність, ефективність застосування форм організації навчання. Проте в сучасних розвідках немає одностайності щодо вирішення зазначеного питання. Відбуваються пошуки нових форм організації навчання, аналізуються традиційні з метою підвищення освітнього рівня школярів. Починаючи з 70-х років XX ст., в країні з'явилась ціла плеяда вчителів-новаторів, які своєю творчою працею сприяли розвитку класно-урочної системи навчання: Ш. Амонашвілі, О. Захаренко, І. Волков, М. Гузик, Є. Ільїн, С. Лисенкова, Т. Гончарова, С. Шевченко та інші. Саме ці пошуки були і залишаються у полі зору педагогів. Натомість попередній досвід у галузі вдосконалення форм організації навчання через проблемні моменти у історії залишається маловідомим.

Мета статті – представити інноваційні підходи до вдосконалення форм організації навчання у школі та забезпечення оптимального режиму її роботи на початку XX століття.

Останніми роками дещо зріс інтерес до історії освіти як у цілому, так і до режиму роботи освітніх установ, історії форм організації навчання в цілому, особливостей викладання окремих шкільних предметів (О. В. Сергеєв, 1991; С. В. Телешов, 1997). Окремі учені продовжують наполегливо замовчувати і заперечувати вітчизняний педагогічний і методичний досвід і сьогодні, як це робилося впродовж 20-х–80-х років XX століття майже постійно, крім рідкісних робіт, присвячених тій чи іншій проблемі з історико-педагогічної спадщини (Н. І. Алпатов, 1947; Б. Т. Лихачев, 1996). Заперечували або недооцінювали вітчизняний педагогічний досвід і раніше (М. Беляєв, 1929; Е. Дніпров, 1979; П. І. Каган, 1937; Л. П. Доблаєв, 1970). Об'єктивну оцінку у висвітленні історії не тільки у роки перебудови, але і в роки застою знаходимо у працях

В. Бикова, П. Виниченка, Г. Волкової, Ш. Ганеліна, Е. Днєпрова, С. Єгорова, Л. Жарової, В. Зубова, О. Казакової, М. Константинова, Ф. Корольова, Т. Корнейчика, З. Раскіна, В. Миронова, М. Сичьова-Михайлова, Ю. Томашевича, С. Черепанова.

Дореволюційний досвід щодо форм організації навчання не є достатньо досліджуваним, хоча його актуальність і сьогодні відчувається в інноваційних проектах деяких сучасних шкіл (Гирева Л. Д., 1995; Днепров Е. Д., 1996; Ібрагімова О. М., Ібрагімов Г. І., 1996). Опис історичного досвіду вітчизняної школи кінця XIX – початку XX ст. було викладено на сторінках педагогічних газет і журналів (Д. С. Ліхачьов, Н. В. Благово, Е. Б. Білодубровський, 1990; В. Р. Лейкіна-Свирська, І. В. Селиванова, 1993; Н. В. Благово, 2005).

Деякі із зазначених нижче новацій їх авторам вдавалося практично реалізувати. Особливо цінним, на наш погляд, є те, що цей досвід передбачав, що робота школи "...повинна перш за все бути спрямованою на полегшення або скорочення праці дітей" [23].

Ідея вдосконалення режиму роботи школи шляхом зміни форм організації навчання не була достатньо актуалізованою на початку XX століття. Вона знайшла своє відображення в авторів, які або грунтовно вивчали ефективність навчального процесу, або на практиці втілювали свої прагнення вдосконалити дійсні підходи до форм організації навчання.

У пропонованому дослідженні послуговуємося визначенням поняття "форма організації навчання" Т. Ільїної: "Форма організації навчання – спеціально організована діяльність учителя і учня/учнів згідно із визначеним порядком і у певному режимі" [2, с. 404–405]. На жаль, у сучасній дидактичній літературі характеристику цієї дидактичної категорії представлено лише у працях Х. Й. Лійметса, І. Чередова та В. Онищука, а окремі уточнення – у І. Підласого та В. Оконя. Це свідчить про недостатню увагу до неї. Водночас історичний досвід використання форм організації навчання у школі дозволяє розкрити її сутність і потенціал.

П. Каптерєв рішуче виступав проти дійсної однотипної загальної освіти. Він обгрунтовував її варіативність щодо форм організації навчання як історично і суб'єктивно необхідне явище у розвитку загальноосвітньої школи та педагогіки. Один тип загальної освіти П. Каптерев відносив до сфери психологічних і педагогічних див. Щоб перевірити, які типи шкіл можуть виправдати себе, зважаючи на організацію режиму їх роботи, а які – ні, він пропонував шлях широкого експериментування, створення дослідних шкіл, педагогічних лабораторій. Перефразовуючи відому російську приказку, він говорив: "Експериментів боятися – в педагоги не ходити".

Неодноразово П. Каптерев зазначає, що в природі розуму в різних людей є відмінності і подібностьі. Через схожість ключових параметрів розуму основа різних освітніх систем – форми організації навчання – може бути спільною, а поділ на відділення і факультативи можна розпочинати лише з певного віку, з певних ступенів навчання. Завдання полягає не у новому поєднанні певних предметів, а у пристосуванні засобів освіти (зокрема форм організації навчання) до певного складу (типу) розуму. Розумові схильності учнів, головні типи і різновиди дитячої душі визначають підстави для створення нових загальноосвітніх систем. Досягати єдності школи штучним пригніченням природних відмінностей дітей – "справа незручна і некорисна для розвитку державного життя" [13].

Відповідаючи на питання про те, що таке загальна освіта, П. Каптерев на перше місце висуває розвиток учнів, а не вивчення визначеного кола предметів: "...добір різних загальноосвітніх предметів, різні типи шкіл мають значення настільки, наскільки вони надають учням науковий матеріал і забезпечують вільний вибір для розвитку особистих розумових здібностей" [11, с. 2]. Загальна освіта не є "...вивченням предметів, а є розвитком особистості предметами; на першому плані стоїть особистість, суб'єкт, його інтереси, а предмети – на другому, ... мета – особистість, а саме – її розвиток" [11, с. 2].

На думку К. Яновського – попечителя Кавказського навчального округу, видатного педагога, методиста та практика українського походження, формування в навчальних закладах соціально-психологічної спільності старших і молодших, становлення і вдосконалення структури і змісту міжнаціональних відносин можливе лише за наявності необхідних умов, а саме: загальної мети, організованого центру керівництва, доцільних способів взаємодії індивідів один з одним і раціонального розподілу між ними обов'язків у кожній конкретній школі. Зрозуміло, що реалії школи в кавказьких умовах у XIX – на початку XX століття були дещо іншими, ніж у наш час, проте сучасна оцінка досвіду К. Яновського щодо запровадження форм організації навчання здатна відчутно допомогти в діяльності сучасних педагогів-вихователів.

Послідовник ідей М. Пирогова та К. Ушинського К. Яновський стверджував: "Істотною метою навчальних закладів є виховання людини. Але виховання його повинно бути не тільки загальнолюдським, державним і народним, а й індивідуальним. Індивідуальне виховання учня ... має починатися ... тоді, коли можливості і покликання індивідуума стануть йому заявляти про себе" [24, с. 187].

Педагогам необхідно спиратися в класі на індивідуальну і спільну творчість, досягати взаємопорозуміння із вихованцями. М. Бахтін такий рівень спілкування назвав діалогічністю. Формула М. Бахтіна "Бути – означає спілкуватися" співвідноситься з позицією К. Яновського, який із сумом констатував: "Тепер дивляться на особовий склад учнів як на інертну, бездушну масу, до якої застосовуються ті або інші прийоми не стільки педагогічні, скільки механічні" [24, с. 102].

Ідея *семестрової системи у середній школі* була запропонована в 1907 році Ф. І. Павловим [20] і розвинена у 1911 році П. Гензелем [5]. Зазначається, що завдання середньої школи є важковиконуваним тому,

що викладачі змучені, вони неналежним чином підготовлені, діють (навіть всередині одного навчального закладу) неузгоджено, у школі панує багатопредметність і невідповідність між обсягом програм і часом, витраченим на їх проходження. Крім того, є учні, що не засвоюють стандартний річний курс програм, до того ж "...переважає відсоток майбутніх другорічників, який утворюється зазвичай не до кінця навчального року, а вже до кінця другої чверті, тобто ... до січня" [20, с. 69]. Майбутні другорічники, починаючи із січня, є баластом, і до вересня наступного року, коли вони знову підуть до цього ж класу, довгі вісім місяців безнадійно відстають, забуваючи навіть те, що знали.

Ці недоліки якщо не повністю, то значно зменшуються під час використання (впровадження) семестрової системи навчання. Робота стає більш ритмічною, результативною. Це відчувається школярем частіше (адже він кожні півроку переходить до наступного класу – на наступний щабель того самого класу – *В.В.*), а той, кому судилося вивчати курс навчання повторно, втрачає не рік, а півроку, тому може навіть наздогнати своїх однолітків і знову продовжити навчання у колишньому класі.

Для того, щоб у пропонований спосіб організувати навчальний піврічний процес, не потрібні жодні матеріальні витрати. Учитель так планує навчальний матеріал, що наприкінці кожного півріччя проводиться повторення, і ті учні, знання яких відповідають освітньому стандарту, переходять із січня до наступного класу (на наступний щабель цього ж класу). Учні, які не встигли засвоїти програмний матеріал із січня, знову навчатимуться у цьому ж класі, на цьому ж рівні (ще раз підкреслимо, безпосередньо із січня, а не із вересня, втрачаючи тільки півроку!).

Таким чином, у школі може існувати дві паралелі класів, різниця між програмами вивчення яких становить півроку (і це не класи компенсаторного навчання, хоча можна створювати і такі класи залежно від ситуації в школі або в групі, у територіально близьких школах). До того ж можна за наявності семестрових класів брати дітей до школи не тільки з 1 вересня, а й із 1 січня (зокрема до першого класу). Так, і діти зможуть закінчувати школу у два терміни: традиційно – у червні, а також у січні, адже це не заборонено чинними нормативними актами. Між паралелями класів передбачалася ротація. Таким чином, сьогодні виникає маса варіантів здійснення цієї інноваційної ідеї початку XX століття – семестрової системи Ф. І. Павлова / П. Гензеля.

Система предметних класів. Близькою до попередньої ідеї є педагогічна система, запропонована П. Ф. Каптерєвим [10; 13–15] у 1892 році і А. Ф. Масловським [18] у 1900 році.

Справедливо вважаючи, що за одним шаблоном утворювати і виховувати усіх не можна, П. Каптерєв критично оцінює не тільки систему загальноосвітніх шкіл свого часу, але й розподіл шкіл на класи. Він пропонує замінити їх предметними класами: клас арифметики, клас історії тощо. Тоді, на його думку, склад учнів буде більш однорідним, ніж у дійсних класах, програми будуть вивчатися швидше і легше, а здібності учнів виявлятися раніше і легше. За рахунок цього "педагогічний абсурд" – повторне навчання на другий рік перестане бути загрозою.

Предметні класи із піврічними і триместровими ("третинний" – за П. Каптерєвим) навчальними курсами, із поділом шкіл на відділення за віковими групами учнів і із визначенням для кожного віку відповідної групи навчальних предметів, повинні, за його висновком, прийти на зміну традиційній класній системі [12].

Між шкільними порядками, які зумовлюють успішність навчання, перше місце займає поділ школи на класи. Якщо школа поділяється на відділення невдало, то цей основний недолік у шкільній організації буде значно перешкоджати правильному й успішному перебігу всієї шкільної справи. П. Каптерєв стверджує, що звичний поділ шкіл на класи, який, незважаючи на свою тривалу історію, має істотні недоліки, ускладнює навчальну діяльність учнів. При цьому класи традиційно сприймаються як логічно цілісні одиниці, вони передбачають вивчення певних навчальних предметів – предметів споріднених, між якими існує логічний зв'язок, головних (центральних) та додаткових (другорядних). В історії педагогіки та освіти нерідко клас і називали за головним предметом. На основі дослідження історико-педагогічних матеріалів П. Каптерєв виокремлює постановку проблеми форм організації навчання: у стародавніх класах унаслідок логічного зв'язку між навчальними предметами засвоєння одного знаходило підтримку в заняттях іншим, думка учнів оберталася у тій самій сфері, а не у різнорідних галузях знань, не перескакувала від одного предмета до іншого, абсолютно відмінного. У давніх духовних школах, у Київській та Московській академіях і у духовних семінаріях класи мали саме такий логічний змістовий характер і стрункість [10, с. 396]. На основі аналізу історико-педагогічного досвіду П. Каптерєв стверджує, що з плином часу ця логічна єдність і цілісність класів були повністю втрачені. Жоден предмет не полегшує засвоєння іншого, кожен предмет існує сам собою: "...справді, чим можуть допомагати один одному уривок з алгебри, уривок із загальної історії, відділ із фізики, ... вивчення певних творів ...? Кожен нинішній клас є у певному сенсі Ноєвим ковчегом, навантаженим абсолютно різним добром, єдине об'єднання предметів класу є тим, що вони проходяться в певному класі, і більше нічого" [10, с. 398].

Розмірковуючи над проблемою, П. Каптерєв стверджує, що нинішнє існування класів призводить до того, що школи дають учням менше, ніж вони могли б дати за відсутності класу, а праці від учнів і вчителів вимагають дуже багато. Не можна всіх учнів вести однаково як унаслідок неоднакових природних здібностей, так через різне сімейне виховання ій особисті схильності [10, с. 400].

Незавидним є і становище учителя в нинішній системі класів: він не стільки викладає, скільки "підтягує" і балансує між різними групами своїх учнів. "Йому потрібно вести клас за однією програмою, а клас різний

за складом; багато невстигаючих допустити не можна – набудеш погану учительську славу – будуть говорити, що учитель не вміє вчити. І ось учитель пристає до окремих дітей із ножем до горла – вчитися у будь-якому разі ..., тим часом, як більш обізнані і підготовлені сидять і позіхають ... Учитель метушиться ..., він в стані крайнього напруження і роздратування, дуже втомлюється, скаржиться на лінощі ... учнів ...; праці, зусиль, витрат енергії багато, а результати зовсім не блискучі" [10, с. 403–404]. У дійсній класній системі повторне навчання неуспішного зумовлено 2–3 предметами за успішності із 7–9 інших, виглядає безглуздим і вже, звичайно ж, не гуманним.

Школа за своєю сутністю повинна йти з учнями вперед; стримувати їх або постійно "підтягати" вона не має права. Учням цілком може бути надана можливість із кожного предмета вчитися в окремому – предметному – класі. Це, на думку П. Каптерєва, забезпечить такі позитивні моменти:

– склад класів стане більш однорідним (за рівнем підготовленості учнів, природно, що вікові відмінності і природні здібності не вирівнюються);

– предметний однорідний клас можна буде вчити, а не "підтягати" (усі програми будуть пройдені легше, грунтовніше, швидше);

– у системі предметних класів ясно і чітко проявляться особисті уподобання і здібності учнів (розумова природа кожного відкриється);

– відпаде сам собою неймовірний шкільний абсурд – залишення на другий рік з усього курсу і усіх предметів через незасвоєння одного-трьох.

Учням слід надати свободу бути в старшому класі з одного предмета, в середньому – з інших, і, може бути, навіть у нижчому з того предмета, який чомусь йому не піддається у даний момент – ось резюме П. Каптерєва.

Виходячи зі свого особистого учнівського та батьківського досвіду, А. Ф. Масловський (він був батьком двох хлопчиків) пропонує систему предметних класів замість традиційної класної системи, адже розподіл за класами грунтується на хибному припущенні, що класи повинні бути згруповані із близьких за рівнем знань учнів. "При класній системі викладання паралізується прагнення школи пристосуватися до розумових здібностей учнів..." [18, с. 147].

Ідея предметних класів за А. Масловським полягає у такому:

– не існує традиційних річних класів, загальних для усіх;

– із кожного предмета існує програма, яка визначає обсяг і послідовність вивчення з року в рік;

– курс кожного навчального року є класом із цього предмета (приклад: якщо хімія вивчається у 8–11 класах за чинною програмою, то існують 1, 2, 3, 4-й класи хімії, тобто існує всього 4 класи хімії, і так із кожного предмета);

– успішно закінчивши рік, учні переходять до наступного річного класу з цього предмета (кожен учень повинен пройти всі річні класи, до яких він прикріплений; можна їх пройти і прискорено, із випередженням), а неуспішні залишаються на повторне навчання, але тільки з цього предмета;

– закінчивши курс будь-якого класу достроково, учень може у вільний час вивчати додатковий предмет за вибором або додаткові курси, що можуть бути запропоновані для таких дітей.

Зробити це непросто, але А. Масловський закликає: "...відволіктися від рутини, не дивитися через її окуляри" [18, с. 150]. Так, він обгрунтовує свою систему принципів організації нової школи:

– найтісніше єднання із сім'єю;

– активізація допитливості і самодіяльності учнів;

– пристосування школи до індивідуальності учнів;

– стійке забезпечення викладацької ініціативи.

Піврічна класна система була запропонована М. П. Нечаєвим, який викладав хімію у різних військових навчальних закладах. У 1900 році він представив педагогічній громадськості створену й апробовану ним ідею піврічних класів [19]. Уважаємо, що ця ідея є близькою і поглядам П. Каптерєва та А. Масловського, пропозиціям Ф. Павлова.

Основне питання успішності викладання, на думку М. Нечаєва, полягає у здатності учнів до навчання: "залежно від цього можливий той чи інший характер викладання як щодо методу, так і щодо кількості повідомлених знань. Тільки за цієї умови, незалежно від вибору предметів, викладання може бути легким і сприятливим для засвоєння учнями" [19].

Зважаючи на швидкість засвоєння знань, М. Нечаєв поділяє дітей на більш і менш здібних. Ураховуючи це, відбувається розподіл учнів:

1) за здібностями і рівнем розвитку;

2) із предметів (у старших класах) [19].

Детальніше ці способи поділу виглядають так:

1) за здібностями: А. *За обсягом повідомлених знань*: а) клас поділяється на два відділення, в першому повідомляється більший обсяг знань, у другому – менший за той самий час (для здібних учнів передбачається більш інтенсивна робота, для менш здібних – більш грунтовне засвоєння курсів); б) усім повідомляється однаковий мінімум знань, а потім здібні (окремо!) мають додаткові заняття, що розширюють їх знання, а менш здібні за цей час відвідують роз'яснювальні заняття.

Б. *За часом засвоєння даного обсягу знань*. Для того, щоб дати можливість здібним рухатися швидше, М. Нечаєв пропонує: а) влаштовувати піврічні курси (спочатку спільно для усіх учнів – здібних і менш здібних); б) переводити з класу d клас через півроку. При цьому менш здібні залишаються у тому самому класі на повторний курс, але оскільки проміжків між півріччями мало, то виходить, що повторення є вчасним. Кращі учні можуть пройти весь курс школи не за 11 років, а за 10.5, 10, 9.5 тощо [19].

М. Нечаєв робить такі висновки:

– учнів слід поєднувати у класах за здатностями (щодо часу вивчення курсу або за обсягом даного курсу);
– увести піврічну систему навчання;
– необхідні додаткові заняття як для сильних, так і для слабких учнів;
– загальний час навчання скорочується [19].

Абсолютне учіння. Учитель Одеської гімназії Ю. О. Стовік у 1900 році [21] свою педагогічну ідею назвав “абсолютне учіння”, тому що, на його думку, її застосування гарантує повний успіх освітнього процесу.

Відправною точкою для Ю. Стовіка стало те, що головна проблема школи – це багатопредметність. До речі, ця проблема сьогодні тільки загострилася, оскільки кількість предметів порівняно із середньою школою кінця ХХ – початку ХХІ століття зросла, а навантаження на учнів збільшилося багаторазово. Переконливо й образно пише про шкоду багатопредметності П. Девін: “Тільки-но учень придивиться до форм латинських, він береться за географічні імена; ледь розум його почав звикати до них, він береться за математичні викладки; одне враження змінюється іншим, одне витісняє інше, і в учня наприкінці дня не залишається в розумі нічого певного, ні з одного предмету він не зробив жодного кроку вперед ...”, “...Іншого дня пам’ять його приймає нову масу слів, фактів, пропозицій; на третій - ще одну; яка ж пам’ять у змозі утримати усе це...?” [7, с. 5–6]. Але ж навчальний день ще не закінчений, дитина йде додому: “Діти, приходячи додому, відчувають над собою грізну руку своєї Alma Mater: адже на завтра задані уроки ... Чи залишається час на те, щоб бути членом своєї сім’ї?” [17, с. 63]. А розподіл уроків по днях? Як би вам самим сподобалась книга, перша сторінка якої – про правила товариства, друга – про міста і річки Англії, третя – про особливості відмінювання іменників, четверта – про теореми тощо в тому самому порядку потижнево. Навряд книга, складена таким чином, знайде собі дорослого читача (а нагорода за незнання такої книги – другий рік!)” [17].

Ю. Стовік пропонує боротися з багатопредметністю у такий спосіб: для зменшення навантаження частину навчальних предметів (крім математики, словесності, російської та іноземної мов, фізичної культури, праці, образотворчого мистецтва, креслення) вивчати не весь рік, а тільки в одному півріччі, концентровано збільшуючи кількість годин на ці предмети у два рази. При цьому інші предмети у цьому півріччі не вивчаються [21].

Підхід до такої системи був окреслений і К. Яновським (уродженець м. Березна Чернігівського повіту, попечитель Кавказського навчального округу). К. Яновський багато уваги приділяв проблемі динаміки групового розвитку, процесу перетворення випадкового об’єднання різнонаціональних і різноконфесійних представників у малу соціальну групу. Таким шляхом він домагався їх духовного спілкування, взаємопорозуміння. Комунікативне лідирування вчителя-вихователя, за К. Яновським, є основною умовою організації шкільного життя. Про це ж дбав у середині ХХ століття і В. Сухомлинський: “Виховання – це перш за все постійне духовне спілкування вчителя і дитини”. Без мистецтва неперервного проблемного спілкування педагог-вихователь втрачає найважливіше – професійну якість як здатність відчувати духовний світ вихованців.

Пропонуючи навчальний план для гімназій, К. Яновський пояснював, що розумно збільшувати у піврічях кількість тижневих годин на деякі предмети з одночасним зменшенням кількості годин на інші, оскільке “...одночасне вивчення учнями 6, 7, 8, 9 і 10 предметів без будь-якого зв’язку між ними призведе до розвитку в учнів розсіяної уваги та відсутності інтересу до них. Це сприятиме не грунтовному, а поверхневому вивченню навчального предмета» [24, с. 105].

Позашкільні екзаменаційні комісії. У 1909 році відомий методист-фізик викладач московської гімназії та педагогічного інституту імені П. Г. Шелапутіна М. В. Кашин запропонував ідею, зміст якої зводиться до короткої фрази: “Школа не повинна видавати дипломи”.

У споживацьких колах, відзначав М. Кашин, “...привілей освіти легко замінюється привілеєм відповідного паперу ..., головне – диплом, а все інше не так важливо” [16, с. 4]. Школа доти не буде освітньою установою, допоки в ній будуть роздавати права. Завдання школи полягає у переданні учням досвіду попередніх поколінь, озброєнні для майбутньої життєвої боротьби характером, розвиненим розумом і силою знання. Сила ж знання в жодному разі не повинна підмінятися суто декоративним привілеєм – мати диплом. “Ні для кого не таємниця, що при сучасній організації нашої середньої школи в ній перш за все шукають не знань, а атестатів” [16, с. 5]. Такі “права” вироджуються у привілеї невігласів якнайшвидше проникнути до стін вищого навчального закладу! “Так і виходять численні пересічні “лікарі”, “юристи”, “учителі” тощо ..., несправедливі привілеї ілюзорної освіти здійснилися” [16, с. 6].

Середня школа повинна давати розвиток і знання, а не права, які купуються позашкільними іспитами у спеціальних комісіях. У цьому разі під час іспиту питання буде стояти не про те, що нам робити з цим “нашим” учнем, а тільки про те, чи відповідають знання і розвиток цієї людини тим правам, на які вона претендує. Позашкільний іспит перевірить рівень розвитку, знання та їх відповідність до певних вимог, але де і як людина їх одержала – це справа екзаменованого. “Культура країни й елементарна справедливість

вимагають, щоб освіта та знання давали широкі права і переваги у вирії життя; але необхідно так організувати отримання цих прав, щоб не страждали від того спільні інтереси освіти...” [16, с. 14]. За такого підходу середня школа звільниться від слабких учнів (безнадійно впертих), які “висиджують” (“відсиджують”, “досиджують”, “вичікують”, “вичавлюють”) атестат.

Висновки. Отже, на початку ХХ століття у теорії і практиці роботи школи відбувалися інноваційні процеси, спрямовані на вдосконалення форм організації навчання на засадах охарактеризованих авторських підходів. До сьогодні інноваційні пропозиції у цих напрямах залишаються актуальними, але не впроваджуються у практику вітчизняної школи. Натомість у зарубіжній освіті звичною практикою організації навчального процесу є, наприклад, діяльність предметних класів.

До *перспективних напрямів* досліджень віднесемо такі проблеми: грунтовне вивчення феномена “форма організації навчання”, виявлення його потенціалу щодо оновлення діяльності закладів освіти, дослідження ефективності інноваційних підходів, представлених у цій статті, в умовах сучасної системи освіти, вивчення ефективності предметних класів як форми організації навчання у зарубіжній школі з метою впровадження у практику вітчизняної.

Використана література:

1. Алешинцев И. А. История гимназического образования в России. Санкт-Петербург, 1912. 346 с.
2. Вихрущ В. О. Теорія початкового навчання з основами психодидактики. Тернопіль : Крок, 2012. 608 с.
3. Виниченко П. Ф. Из истории исследовательского метода. *Учёные записки ЛГПИ им. А. И. Герцена.* Ленинград, 1848. Т. 71. С. 109–136.
4. Волкова Г. В. К вопросу введения экологического местного материала в школьное естествознание в дореволюционный и советский период. *Вопросы теории и практики учебно-воспитательного процесса.* Хабаровск, 1975. Вып. 4. С. 102–113.
5. Гензель П. О семестровой системе в средней школе. Русская школа. 1911. № 12. С. 68–71.
6. Гирева Л. Д. Отечественные педагогические инновации 60–80-х гг. XX в. *Педагогика*. 1995. № 5. С. 83–86.
7. Девин П. Реформа общего образования в России по плану В. Я. Стоюнина. *Русская школа.* 1915. № 4. С. 1–21.
8. Днепров Э. Д. Проблемы образования в контексте общего процесса модернизации России. *Педагогика*. 1996. № 5. С. 39–46.
9. Ибрагимова Е. М., Ибрагимов Г. И. Из истории одной педагогической идеи. *Педагогика*. 1996. № 6. С. 85–89.
10. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. *Женское образование.* 1883. № 2. С. 90–108; № 3. С. 143–160; № 4. С. 217–233; № 5. С. 283–315; № 6. С. 363–407; № 7. С. 461–453.
11. Каптерев П. Ф. Об основах реформы средней школы. *Школа и жизнь.* 1911. № 10. С. 2–9.
12. Каптерев П. Ф. О концентрации обучения. *Женское образование.* 1885. № 3. С. 181–199.
13. Каптерев П. Ф. О многотипной средней школе. *Школа и жизнь.* 1915. № 10. С. 2–9.
14. Каптерев П. Ф. О неудобствах нынешнего деления школ на классы. *Образование*. 1892. № 5–6. С. 395–412.
15. Каптерев П. Ф. Эвристическая форма обучения в народной школе. *Народная школа.* 1874. № 11. С. 5–20; № 12. С. 37–47.
16. Кашин Н. В. Средняя школа и права по образованию. Москва, 1909. 15 с.
17. Лабунский В., Лабунский Ю. К вопросу о внешкольных занятиях детей общеобразовательных школ. *Обновление школы.* 1912. Кн. 12. С. 12–17.
18. Масловский А. Ф. Русская общеобразовательная школа (мысли отца семейства по поводу предстоящей реформы средней школы). Санкт-Петербург, 1900. 275 с.
19. Нечаев Н. П. Полугодовая классная система. Санкт-Петербург, 1900. 15 с.
20. Павлов Ф. И. Семестровая схема средней школы. *Русская школа*. 1907. № 12. С. 68–71.
21. Стовик Ю. О. Средняя школа на новых основах. *Педагогический еженедельник.* 1900. № 47–48. С. 297–304.
22. Телешов С. В. Педагогические инновации России 1890–1910-х гг. *Образовательное пространство России: единство в различии* : материалы международного семинара. Гатчина, 2007. С. 92–98.
23. Шубин Ф. Рутина в преподавании географии. *Русская школа.* 1899. № 5–6. С. 255–272.
24. Яновский К. П. Мысли об обучении и воспитании. Санкт-Петербург, 1900. 299 с.
25. Якушко Н. М. Форми організації навчання: історія та сучасність. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2012. Вип. 38. С. 177–184.

References:

1. Aleshincev I.A. Istoriya gimnazicheskogo obrazovaniya v Rossii [History of gymnasium education in Russia]. Sankt-Peterburg, 1912. 346 s. [in Russian].
2. Vy`xrushh V. O. Teoriya pochatkovogo navchannya z osnovamy` psy`xody`dakty`ky`. Ternopil`: Krok, 2012. 608 s. [in Ukrainian].
3. Vinichenko P.F. Iz istorii issledovatel'skogo metoda [From the history of the research method]. *Uchyonye zapiski LGPI im. A. I. Gercena.* Leningrad. 1848. T. 71. S. 109-136. [in Russian].
4. Volkova G. V. K voprosu vvedeniya e'kologicheskogo mestnogo materiala v shkol'noe estestvoznanie v dorevolyucionnyj i sovetskij period [To the question of introducing environmental local material into the school natural sciences in the pre-revolutionary and Soviet period]. *Voprosy teorii i praktiki uchebno-vospitatel'nogo processa.* Xabarovsk, 1975. Vyp. 4. S. 102–113. [in Russian].
5. Genzel' P. O semestrovoj sisteme v srednej shkole [On the semester system in high school]. *Russkaya shkola*. 1911. № 12. S. 68–71. [in Russian].
6. Gireva L. D. Otechestvennye pedagogicheskie innovacii 60-80-x gg. XX v. [Domestic pedagogical innovations of the 60-80s Twentieth century.] *Pedagogika*. 1995. № 5. S. 83–86. [in Russian].
7. Devin P. Reforma obshhego obrazovaniya v Rossii po planu V.Ya.Stoyunina [The reform of general education in Russia according to the plan of V.Ya.Stoyunina]. *Russkaya shkola*. 1915. № 4. S. 1–21. [in Russian].
8. Dneprov E'. D. Problemy obrazovaniya v kontekste obshhego processa modernizacii Rossii [Problems of education in the context of the general process of modernization of Russia]. *Pedagogika*. 1996. № 5. S. 39–46. [in Russian].

9. Ibragimova E. M., Ibragimov G. I. Iz istorii odnoj pedagogicheskoj idei [From the history of one pedagogical idea]. *Pedagogika*. 1996. № 6. S. 85–89. [in Russian].
10. Kapterev P. F. Didakticheskie ocherki [Didactic essays]. *Zhenskoe obrazovanie*. 1883. № 2. S. 90–108; № 3. S. 143–160; № 4. S. 217–233; № 5. S. 283-315; № 6. S. 363–407; № 7. S. 461-453. [in Russian].
11. Kapterev P. F. Ob osnovax reformy srednej shkoly [About the basics of high school reform]. *Shkola i zhizn'*. 1911. № 10. S. 2–9. [in Russian].
12. Kapterev P. F. O koncentracii obucheniya [About learning concentration]. *Zhenskoe obrazovanie*. 1885. № 3. S. 181–199. [in Russian].
13. Kapterev P. F. O mnogotipnoj srednej shkole [About the multi-type high school]. *Shkola i zhizn'*. 1915. № 10. S. 2–9. [in Russian].
14. Kapterev P. F. O neudobstvax nyneshnego deleniya shkol na klassy [On the inconvenience of the current division of schools into classes]. *Obrazovanie*. 1892. № 5–6. S. 395–412. [in Russian].
15. Kapterev P. F. E'vristicheskaya forma obucheniya v narodnoj shkole [Heuristic form of education in folk school]. Narodnaya shkola. 1874. № 11. S. 5–20; № 12. S. 37–47. [in Russian].
16. Kashin N. V. Srednyaya shkola i prava po obrazovaniyu [High School and Education Rights]. Moskva, 1909. 15 s. [in Russian].
17. Labunskij V., Labunskij Yu. *K voprosu o vneshkol'nyx zanyatiyax detej obshheobrazovatel'nyx shkol* [On the issue of extracurricular activities of children of general education schools]. Obnovlenie shkoly. 1912. Kn. 12. S. 12–17. [in Russian]
18. Maslovskij A.F. Russkaya obshheobrazovatel'naya shkola (mysli otca semejstva po povodu predstoyashhej reformy srednej shkoly) [Russian comprehensive school (the thoughts of the father of the family about the upcoming reform of secondary school)]. Sankt-Peterburg, 1900. 275 s. [in Russian].
19. Nechaev N. P. Polugodovaya klassnaya sistema [Semiannual cool system]. Sankt-Peterburg, 1900. 15 s. [in Russian].
20. Pavlov F. I. Semestrovaya sxema srednej shkoly [High School Semester Scheme]. *Russkaya shkola*. 1907. № 12. S. 68–71. [in Russian].
21. Stovik Yu.O. Srednyaya shkola na novyx osnovax [High school on new foundations]. *Pedagogicheskij ezhenedel'nik.* 1900. № 47–48. S. 297–304. [in Russian].
22. Teleshov S. V. Pedagogicheskie innovacii Rossii 1890-1910-x gg [Pedagogical innovations of Russia in 1890–1910s]. *Obrazovatel'noe prostranstvo Rossii: edinstvo v razlichii.* Materialy mezhdunarodnogo seminara. Gatchina, 2007. S. 92–98. [in Russian].
23. Shubin F. Rutina v prepodavanii geografii [Routine in teaching geography]. *Russkaya shkola*. 1899. № 5–6. S. 255–272. [in Russian].
24. Yanovskij K. P. Mysli ob obuchenii i vospitanii [Thoughts about training and education]. Sankt-Peterburg, 1900. 299 s. [in Russian].
25. Iakushko N. M. Formy orhanizatsii navchannia: istoriia ta suchasnist [Forms of Organizing Navigation: History and Sustainability]. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty.* 2012. Vyp. 38. S. 177–184. [in Ukrainian].

Выхрущ В. А. Проблема форм организации обучения и оптимального режима работы школы в рецепции педагогов начала XX столетия

В статье рассматривается идея совершенствования режима работы школы посредством изменения форм организации обучения. В противовес классическому подходу формы организации обучения рассматриваются в контексте инноватики начала XX столетия, которая осуществлялась путем широкого экспериментирования, создания опытных школ, педагогических лабораторий. Педагоги-экспериментаторы выступали против существующего однотипного общего образования, когда логическое единство и целостность классов были полностью утрачены, каждый предмет не облегчает усвоение другого, а существует сам по себе, учитель не столько преподает, сколько подтягивает и балансирует между разными группами своих учащихся. Задание инновационных поисков в данной проблеме – опираться в классе на индивидуальное и коллективное творчество, достигать взаимопонимания с воспитанниками. В статье охарактеризованы идея семестровой системы в средней школе Ф. И. Павлова и П. Гезеля, система предметных классов П. Ф. Каптерева и А. Ф. Масловского, полугодовая классная система М. П. Нечаева, абсолютное учения Ю. О. Стовик и К. П. Яновского, внешкольные экзаменационные комиссии М. В. Кашина.

Ключевые слова: *форма организации обучения, режим работы школы, инноватика, семестровая система обучения, система предметных классов, полугодовая классная система, абсолютное учение, внешкольные экзаменационные комиссии.*

Vyhkushch V. O. The problem of forms of organization of training and the optimal mode of school work at the reception of teachers of the early twentieth century

The article considers the idea of improving the school's work regime by changing the forms of training organization. Contrary to the classical approach, the form of organization of training is considered in the context of the innovation of the early twentieth century, which was carried out through extensive experimentation, the creation of research schools, pedagogical laboratories. Experimental educators opposed the existing general education of the same type, when the logical unity and integrity of the classes were completely lost, no object facilitates the assimilation of another, each subject exists by itself, and the teacher does not teach much, how much he pulls and balances between different groups of his disciples. The task of innovative searches in this problem is to rely on the individual and collective creativity in the classroom, to achieve mutual understanding with the pupils. The article describes the idea of semester system in high school F. I. Pavlov and P. Hezel, the system of subject classes P. F. Kaptereva and A. F. Maslovsky, the semi-annual class system M. P. Nechayev, the absolute teaching Yu. O. Stovik and K. P. Yanovsky, extracurricular examinations of M. V. Kashin.

Key words: *form of organization of studies, the mode of work of school, innovation, semester training system, system of subject classes, semi-annual class system, absolute study, extracurricular examinations.*

УДК 378.147

Власенко О. М.

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ СТАРШОКЛАСНИКА

У статті автор порушує проблему формування громадянських цінностей учнів старших класів, наголошує на необхідності дослідження динаміки системних змін у процесі формування громадянських цінностей школярів у період трансформацій суспільства. Автор зазначає, що проблема формування громадянських цінностей старшокласників сьогодні є провідною у процесі становлення нового покоління та в підготовці старшокласників до життя й діяльності в громадянському суспільстві, досліджує чинники впливу зростання громадянських цінностей школярів, визначає характерні особливості процесу формування активної громадянської позиції з точки зору раннього юнацького віку. Автор зазначає, що зараз загальновизнана необхідність громадянського виховання молоді забезпечить залучення особистості старшокласника до соціуму, дасть молодій людині конкретний багаж знань, сформує ціннісні пріоритети, створить можливості для набуття певних особистісних якостей. У статті викладено сприятливі умови для становлення громадянських цінностей учнів старших класів та виділено особливості формування інтелектуальної, мотиваційної, вольової, практичної та рефлексивної сфер школяра.

Ключові слова: *громадянське суспільство, громадянськість, громадянська освіта, громадянське виховання, активна громадянська позиція, громадянські цінності, школярі, освітній заклад.*

Сучасне українське суспільство постійно потребує активних освічених громадян, здатних до самореалізації, самопізнання та саморозвитку, особистостей з активізованим внутрішнім ресурсом, готових самостійно ухвалювати рішення, здатних до співпраці й міжкультурної взаємодії у громадянському суспільстві. Таке соціальне замовлення потребує педагогічного осмислення загальних тенденцій і закономірностей виховання громадянина. У контексті нашого дослідження має значення характеристика старшого шкільного віку, оскільки це процес становлення громадянської позиції, активності, системи громадянських цінностей, що спирається на специфіку цього віку.

Проблему громадянського виховання, формування громадянської відповідальності, активності та системи громадянських цінностей розкрито у низці досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців (І. Бех, Л. Божович, Г. Васьківська, Н. Дічек, М. Євтух, М. Едвардс, С. Косянчук, В. Кузь, О. Любар, О. Пометун, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський та ін.).

Мета статті полягає в аналізі аксіологічного портрету старшокласника сучасного освітнього закладу.

Становлення громадянського суспільства передбачає зрілість індивіда як особистості та громадянина. Без сформованих громадянських цінностей людиною легко керувати, оскільки вона не здатна до усвідомленого вибору, швидко підпадає під емоційний вплив та змінює свої політичні орієнтири, що викликає атомізацію суспільства (відокремленість членів суспільства). С. Макеєва виділяє мозаїчно-амбівалентний тип особистості в українському суспільстві, який представляє суперечливе поєднання елементів демократичної та тоталітарної свідомості, значне зацікавлення політикою в поєднанні з індивідуальною політичною апатією та недовірою; невідповідність між висловлюваними поглядами, орієнтаціями й установками [6, с. 165].

У старших класах завершується процес первинної соціалізації, тому й вимоги до освітнього процесу передбачають цілісне зосередження уваги на підготовці старшокласника як до праці, до створення сім'ї, так і до життя в громадянському суспільстві та виконання громадянських обов'язків. Причому в цьому процесі беруть участь не тільки освітні установи, але й інші громадянські інститути, оскільки стандартна траєкторія взаємодії "учитель-учень-колектив-батьки" вже не є достатньою, а вивчення окремо взятих чинників й інститутів соціалізації юнацтва переростає в системне дослідження, свого роду "екологію дитини" – якісної характеристики простору дитинства, в якому є і сусідські взаємини, і регіональні особливості місцевості, і всі інші умови, в яких розгортається життєдіяльність дитини і її оточення. Людина є біосоціальним феноменом, тому її екологія відрізняється своєю міждисциплінарністю, оскільки бере до уваги всі складники розвитку людини, її взаємодію з навколишнім середовищем, зв'язок із суспільними групами, тому вирішальне значення в досягненні ідеалів екології дитинства має фактор виховання, тобто створення умов для розвитку й самовизначення особистості, її морального, громадянського становлення та самореалізації [3; 9].

Реалізація процесу формування громадянських цінностей школярів здійснюється на загальносуспільному (макрорівень), регіональному та поселенському (мезорівень) й соціальному (екзорівень) рівнях. Причому якщо *макрорівень* формулює культурний й історичний контекст цінностей, традицій, закономірностей, що впливають на всі нижчі рівні, *мезорівень* передбачає участь у справах громади рідного міста, села, через конструктивні ініціативи щодо поліпшення життєдіяльності громади шляхом залучення до роботи громадських організацій та груп, які сприяють вирішенню різноманітних громадських проблем, *екзорівень* охоплює соціальне середовище, безпосередньо не пов'язане з досвідом особистості, але яке опосередковано впливає на неї (діяльність батьків, економічна ситуація в країні, роль ЗМІ), то *мікрорівень* яскраво проявляється на рівні учнівського колективу, в активній участі у самоврядуванні класу, школи, в організації доцільної життєдіяльності, в налагоджуванні міжшкільних зв'язків тощо. Саме освітній заклад має найбільше впливів на

формування системи цінностей, становлення громадянськості та створення позитивних або послаблення негативних тенденцій соціального середовища на молоду людину [11].

Верхня межа періоду ранньої юності (15–17 років) розмита, оскільки історично й соціально зумовлена, індивідуально мінлива. Важливим є визначення перетину межі “дорослості”. Критерієм дорослішання в громадянському суспільстві стає оволодіння громадянською культурою, системою знань, громадянських цінностей, норм, соціальних традицій, готовність до громадянської діяльності.

У юнацькому віці формується самостійність особистості, проте старшокласник поряд з елементами дорослого статусу все ж зберігає певну ступінь залежності (матеріальна, інерція батьківських установок) і якщо підліток, за словами Л. Божович, спрямований на майбутнє з позиції сьогодення, то старшокласник – із позиції майбутнього, оскільки відбувається розширення тимчасового горизонту особистості – майбутнє стає головним мірилом, змінюється основна спрямованість особистості, визначається подальший життєвий шлях, здійснюється вибір професії.

Спрямованість у майбутнє, побудова життєвих планів і перспектив, тому рання юність (старший шкільний вік), як жодний інший період, відрізняється нестабільністю розвитку як на міжіндивідуальному рівні (тоді як один із старшокласників уже досяг статевої зрілості, інший ще перебуває на половині шляху процесу дозрівання, а третій за своїми фізіологічними параметрам може бути оцінений як підліток), так і на внутрішньоіндивідуальному [10].

Традиційно у наукових дослідженнях особливості організації освітнього процесу в старших класах розглядається крізь призму *вікових особливостей учнів та психологічних новоутворень періоду юності* (розвиток самосвідомості, зрілість, диференціація та стабілізація моральної свідомості, інтенсивний розвиток інтелекту, формування світогляду і соціальних установок), *зміни характеру навчальної діяльності* (багатопредметність, теоретизація, абстрактність), *різноманітності вимог* із боку дорослих, що викликає необхідність формування власної позиції; залучення до суспільно-корисної праці; *розширення соціальних зв’язків*.

Психологічним новоутворенням старшокласників є становлення самосвідомості, стійкого образу своєї особистості, свого “Я”, особистісне самовизначення, яке є інтегрувальним компонентом становлення старшокласника, має ціннісно-смислову природу і дозволяє йому визначити позиції щодо громадянських цінностей суспільства. Саме особистісне самовизначення є процесом ієрархізації мотиваційної сфери школяра.

Оскільки в період юності людина вперше безпосередньо вступає в контакт із громадянським суспільством, то її головним завданням стає вирішення соціальних завдань та обов’язків, зокрема отримання професії, певного соціального статусу та створення сім’ї, прийняття відповідальності за власне життя та поведінку, особистісне самовизначення, самоспостереження, самоаналіз своїх якостей і здібностей [4].

У психолого-педагогічній літературі цікавим для нашого дослідження є підхід Дж. Гінзбурга до особистісного самовизначення, який передбачає активне визначення власної позиції щодо суспільно обраної системи цінностей. Теорія Дж. Гінзбурга передбачає комплексний підхід до вивчення поведінки людини через її концептуалізацію та вимірювання автономії, компетентності, соціального контексту в підтримці або перешкоджанні оптимальної мотивації. Теорія самовизначення звертається до ролі цінностей і прагнень у досягненні цілей людини, зокрема відбувається розрізнення прагнень зовнішніх (відображають цілі, які орієнтують на багатство, славу тощо) від внутрішніх (відображають цілі, які вміщують особистісний розвиток, діяльність у громаді, суспільстві, власний внесок).

Е. Еріксон зазначав, що на формування світогляду юнацтва впливає криза ідентичності (одночасне зростання вразливості й розвиток потенціалу особистості), що передбачає соціальні й індивідуально-особистісні вибори, ідентифікацію та самовизначення. Юність, яка є п’ятою стадією в схемі життєвого циклу Е. Еріксона, на його думку, є найважливішим періодом у психосоціальному розвитку людини, перехідним етапом від дитинства до зрілості (“ідентичність проти псевдо ідентичності”). У структурі індивідуальної ідентичності виділяє особисту (основа, незважаючи на зміни та розвиток) та “Я”-ідентичність (відповідальну за єдність, цілісність особистості). Е. Еріксон виділяє низку протистоянь у процесі формування ідентичності – тимчасова перспектива або розпливчасте відчуття часу, впевненість в собі або сором’язливість, експериментування з різними ролями або фіксація однієї ролі, учіння або лінощі, ідеологічні переконання або сплутана система цінностей. Дифузія ідентичності, за Е. Еріксоном, характеризується тим, що молода людина протягом тривалого часу не здатна завершити психосоціальне самовизначення, що змушує її знову й знову повертатися на ранні стадії розвитку [2].

Серед негативних тенденцій цієї стадії виділяють дифузію часу (порушення сприйняття часу, відчуття найжорстокішого цейтноту, або порожнечі, нудьги і нікчемності), застій у праці (порушення працездатності, едипові ревнощі й заздрощі, нездатність ні продовжити освіту, ні вибрати роботу), негативна ідентичність (заперечення ролей і цінностей, орієнтація на “протилежне”) [10]. Тому для подолання таких тенденцій учений увів поняття “психосоціальний мораторій” для позначення певного інтервалу часу між підлітковим періодом і дорослістю, коли суспільство терпляче ставиться до пошуку різних соціальних ролей молодими людьми.

Виходячи з вищесказаного, можемо визначити формування системи громадянських цінностей як управління розвитком усіх основних сфер особистості з метою повної реалізації людини в суспільстві.

Інтелектуальну сферу старшокласника складають види й стиль мислення, пізнавальні процеси і вміння, розумові операції, а також система предметних та метапредметних ЗУН. Причому особливу роль у про-

цесі формування системи громадянських цінностей відіграє продуктивний тип мислення, який передбачає вміння й навички вирішувати завдання, знаходити нестандартні способи, опиратися стереотипним рішенням, що є важливим у громадянському суспільстві, оскільки одним із ризиків, на які наражається людина, є тиск із боку держави, ЗМІ. Для формування системи громадянських цінностей необхідним є розвинене критичне мислення – вміння знаходити, аналізувати й використовувати інформацію, що стосується життя людини в громадянському суспільстві.

Мотиваційна сфера передбачає наявність сукупності потреб, мотивів й цілей, які формуються протягом життя людини. Старшокласник повинен усвідомлювати необхідність в інтеріоризації громадянських цінностей та визначенні своєї громадянської позиції, бути вмотивованим у громадянській діяльності та цілеспрямованим, розуміти взаємозв'язок свого особистого успіху з розвитком громадянського суспільства. Необхідність активної громадянської позиції старшокласником усвідомлюється як неодмінна умова самореалізації тільки через успішну соціокультурну взаємодію в громадянському суспільстві, що формує почуття впевненості в собі, самоповагу, гідність, без яких школяр не зможе ефективно й конструктивно відстоювати свої громадянські переконання, права й інтереси, проявляти громадянську ініціативу, вступати в діалог чи дискусію.

До складу емоційної сфери входять емоції, почуття, емпатія, емоційний інтелект, самооцінка. Серед почуттів громадянськості виділяємо патріотизм, громадянську відповідальність, громадянський інтерес, що є абсолютно необхідними переживаннями юнацтва за долю свого суспільства, народу, держави, за виконання свого громадянського обов'язку та негативне ставлення до антигромадських проявів (нігілізм, недовіра, агресія, нетерпимість тощо).

Серед причин, що викликають негативні емоційні реакції юнацтва, виділяємо невміння досягати поставлених цілей, розуміти виникнення своїх емоційних станів, адекватно оцінювати свої здібності, якості, систему цінностей [5]. Із мотиваційною та емоційною сферами тісно пов'язана вольова сфера особистості, розвиток якої відіграє значну роль у процесі формування громадянських цінностей старшокласників. Такі вольові стани, як ініціативність, цілеспрямованість, упевненість, рішучість, самоконтроль, уміння відстоювати власну громадянську позицію, брати відповідальність, є абсолютно необхідними для особистісної самореалізації в умовах здійснення політичного, економічного та соціального тиску з боку політичних діячів, корпорацій, ЗМІ тощо.

Молода людина зі сформованою системою громадянських цінностей здатна протистояти впливу ворожої для держави й громадянського суспільства ідеології [8], проявів антигромадських, націоналістичних, релігійних протистоянь; здатна мобілізувати себе на участь у роботі громадських організацій, у подіях суспільно-політичного життя [1], усвідомлювати й оцінювати свою громадянську позицію, аналізувати й коригувати систему власних громадянських цінностей у зв'язку з подіями громадянського суспільства, формувати громадянську поведінку, спрямовану на забезпечення особистих інтересів, відповідно до інтересів громадянського суспільства й держави, обирати способи громадянської поведінки, керуючись моральними і правовими нормами суспільства.

Практична сфера вміщує вміння й навички, які проявляються в публічній громадянській діяльності, зокрема впливати на інших, шукати ресурси суспільства для досягнення поставлених цілей, здобувати, опрацьовувати інформацію, необхідну для цього. Сформована практична сфера дозволяє старшокласникові робити громадянські вчинки, відповідально ставитися до суспільства [7], брати участь у роботі громадських організацій, об'єднань громадян, проявляти громадянську активність, усвідомлювати важливість виборів в органи державної й громадської влади, місцевого самоврядування, діяльнісно протистояти формам свавілля, тиску тощо.

Висновки. Отже, процес формування громадянських цінностей будується на гуманістичних принципах визнання свободи вибору людини, яка сама обирає цінності, визначає те, яку мораль, культуру чи релігію вважати своїми. Громадянськість, громадянські цінності, громадянська позиція, громадянська активність та діяльність пов'язані з визнанням невід'ємності свого життя та майбутнього від долі громадянського суспільства, Батьківщини, свого народу, успішного розвитку суспільства та держави.

Використані джерела:

1. Аза Л. Диференціюючий прояв етнічності. *Українське суспільство 1994–2005. Динаміка соціальних змін* / за ред. В. Ворони, М. Шульги. Київ : Інститут соціології НАН України, 2005. С. 341–347.
2. Байтингер О. Переживание будущего как проблемы в ранней юности. *Наш проблемный подросток* / под ред. Л. Регуш. Санкт-Петербург, 1998. С. 42–49.
3. Вагнер И., Ткачева А. Экология детства: факторы культуры, воспитания и профессиональной компетентности педагога. *Экология человека*. 2015. № 9. С. 21–26.
4. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Звєрєвої. 2-ге вид. Київ ; Сімферополь : Універсум, 2013. 535 с.
5. Кирьякова А. Диагностика и прогнозирование ценностных ориентации школьников. *Ориентация и деятельность школьников* : сб. науч. тр. / под ред. Т. Ахаян, А. Кирьяковой. Москва : Педагогика, 1991. С. 56–70.
6. Соціологія : навчальний посібник / за ред. С. Макеєва. Київ : Т-во "Знання", КОО, 2005. 455 с.
7. Степаненко В. Етнос – демос – поліс: етнополітичні проблеми соцієтальної трансформації в Україні. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2002. № 2. С. 102–120.
8. Ціннісні орієнтації сучасної молоді України (за результатами досліджень) : інформаційна брошура. Київ : СПД Соколянський А. Ю., 2011. 27 с.

9. Шалаева С. Диалектика детства в технологизированном социуме: аксиологический аспект. *Вестник Нижегородского университета Н. Лобачевского. Серия "Социальные науки"*. 2011. № 4(24). С. 155–160.
10. Шаповаленко И. Возрастная психология (психология развития и возрастная психология). Москва : Гардарики, 2005. 349 с.
11. Шахрай В. Теоретико-методичні засади формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва : дис. … докт. пед. наук. Київ, 2016. 534 с.

References:

1. Aza L. Dyferentsiiuiuchyi proiav etnichnosti [Differentiating Manifestation of Ethnicity] // Ukrainske suspilstvo 1994–2005. Dynamika sotsialnykh zmin / Za red. V. Vorony, M. Shulhy. – Kyiv : Instytut sotsiolohii NAN Ukrainy, 2005. – Pp. 341–347.
2. Baitinher O. E. Perezhyvannia maibutnoho yak problemy v rannii yunosti [The Experience of the Future as a Problem in Early Youth] // Nash problemnyi pidlitok / Pod red. L.Rehush. – SPb., 1998. – Pp. 42-49.
3. Vagner I. V., Tkacheva A. N. Ekologiya detstva: faktory kultury. vospitaniya i professionalnoy kompetentnosti pedagoga [Ecology of the Childhood: Factors of Culture, Education and Professional Competence of the Teacher] // Ekologiya cheloveka. – 2015. – № 9. – Pp. 21–26
4. Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Encyclopedia for Specialists in the Social Sphere] / Za zah. red. prof. I. Zvierievoi; In-t probl. vykhovannia NAPN Ukrainy. – 2-he vyd. – Kyiv ; Simferopol: Universum, 2013. – 535 p.
5. Kiriakova A. V. Diagnostika i prognozirovaniye tsennostnykh oriyentatsii shkolnikov [Diagnostics and Forecasting of Value Orientations of Schoolchildren] // Oriyentatsiya i deyatelnost shkolnikov: sb. nauch. tr. / pod red. T. Akhayan. A. Kiriakovoy. – Moskva : Pedagogika. 1991. – Pp. 56–70.
6. Sotsiolohiia: navch.posibnyk [Sociology: tutorial] / za red. S. Makeieva. – Kyiv : T-vo "Znannia", KOO, 2005. – 455 s. – Pp. 165.
7. Stepanenko V. Etnos-demos-polis: etnopolitychni problemy sotsiietalnoi transformatsii v Ukraini [Ethnos-demos-policy: Ethnopolitical Problems of Societal Transformation in Ukraine] // Sotsiolohiia: teoriia, metody, marketynh. – 2002. – № 2. – Pp. 102–120.
8. Tsinnisni oriientatsii suchasnoi molodi Ukrainy (za rezultatamy doslidzhen) [Valuable Orientations of Modern Ukrainian Youth (based on research results)]: Informatsiina broshura. – Kyiv : SPD Sokolianskyi A. Yu., 2011. – 27 p.
9. Shalayeva S. L. Dialektika detstva v tekhnologizirovannom sotsiume: aksiologicheskiy aspekt [Dialectics of Childhood in a Technologized Society: an Axiological Aspect] // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta N. Lobachevskogo. Seriya "Sotsialnyye nauki". – 2011. – № 4 (24). – Pp. 155–160.
10. Shapovalenko I. V. Vozrastnaya psikhologiya [Age Psychology] (Psikhologiya razvitiya i vozrastnaya psikhologiya). – Moskva : Gardariki. 2005. – 349 s. – Pp. 265
11. Shakhrai V. M. Teoretyko-metodychni zasady formuvannia sotsialnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi i starshoi shkoly zasobamy teatralnoho mystetstva [Theoretical and Methodical Principles of Formation of Social Competence of Pupils of the Main and High School by Means of Theatrical Art]: dys. na zdob. nauk. stup. d-ra ped. nauk. – Kyiv, 2016. – 534 s. – Pp. 71.

Власенко О. Н. Аксиологический портрет старшеклассника

В статье автор поднимает проблему формирования гражданских ценностей учащихся старших классов, подчеркивает необходимость исследования динамики системных изменений в процессе формирования гражданских ценностей школьников в период трансформаций общества. Автор отмечает, что проблема формирования гражданских ценностей старшеклассников сегодня есть ведущей в процессе становления подрастающего поколения и подготовке старшеклассников к жизни и деятельности в гражданском обществе; исследует факторы влияния роста гражданских ценностей школьников; определяет характерные особенности процесса формирования активной гражданской позиции с точки зрения раннего юношеского возраста. Автор отмечает, что в настоящее время общепризнанная необходимость гражданского воспитания молодежи обеспечит привлечение личности старшеклассника к социуму, даст молодому человеку конкретную сумму знаний, сформирует ценностные приоритеты, создаст возможности для получения определенных личностных качеств. В статье изложены благоприятные условия для становления гражданских ценностей учащихся старших классов и выделены особенности формирования интеллектуальной, мотивационной, волевой, практической и рефлексивной сфер школьника.

Ключевые слова: *гражданское общество, гражданственность, гражданское образование, гражданское воспитание, активная гражданская позиция, гражданские ценности, старшеклассники, образовательное учреждение.*

Vlasenko O. M. Axiological portrait of high school students

In the article, the author raises the problem of the formation of civic values of high school students, emphasizes the necessity of studying the dynamics of system changes in the process of formation of students' civic values in the period of society's transformation. The author notes that the problem of forming of high school students' civic values nowadays is determined by the leading in the process of formation of the younger generation and the preparation of high school students for life and activity in a civil society; investigates the factors influencing the growth of civic values of high school students; defines characteristic features of the process of forming an active civic position in terms of early youth. The author notes that nowadays the generally recognized need for civic education of young people will ensure the attraction of high school students to a society, will give the young person a specific amount of knowledge, form valuable priorities, create opportunities for acquiring certain personal qualities. The article describes favorable conditions for the formation of the civic values of high school students and highlights the peculiarities of the formation of the intellectual, motivational, volitional, practical and reflexive spheres of them.

Key words: *civil society, civic education, active civic position, civic values, students, educational institution.*

UDC 378.058.261

Havryliuk N. M.

E-LEARNING EDUCATION AS A MEANS OF PROFESSIONAL SELF-REALISATION OF STUDENTS IN US HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

This article reviews the experience of organizing and developing an e-learning system in US state universities. The features and technologies of US e-learning are described. The domestic experience of organization and development of distance learning in higher educational institutions is analyzed. The emphasis is placed on the fact that e-learning technologies can be used not only in distance learning, but also in other forms of learning. The requirements of the Concept of Development of Distance Education in Ukraine are specified.

E-learning is a form of organization of the educational process, which, through the use of ICT, can be realized both in the conditions of the geographical distance of the student and the teacher, and directly at the university for the formation of the independent activity of the student in relation to the mastering of the program of training in the specialty. Characteristics of e-learning process: flexibility, modularity, parallelism, large audience, economy, technological ability, social equality, internationality, new role of a teacher, positive influence on student (student, listener), increase of creative and intellectual potential of a person obtaining distance education, quality.

There are several models of distance learning: education by type of externa; university studies; cooperation of several educational establishments; autonomous educational institutions; autonomous training systems; informal, integrated distance learning based on multimedia applications.

Through distance learning, US universities form consortia for educational services for geographically-distant students.

In the United States, universities offer two types of courses through a distance learning system: credit rate – aimed at obtaining a degree on the condition of successful completion; non-credit courses and professional certification courses.

Such programs promote the acquisition of specialized knowledge in a "compressed" form and a fast pace to promote awareness of the latest achievements. A large number of such university programs are developed with professional associations, and therefore courses are based on real needs, and the acquisition of skills can be applied immediately after the completion of the program.

Having reviewed the experience of organizing and developing a distance learning system at US state universities, we came to the conclusion that in general universities offer distance courses and programs at all levels of training with the most diverse platforms and features. This diversity is one of the prerequisites for the high international competitive status of the higher education system and individual US universities.

Key words: *e-learning, distance education, distance learning technology, US education system, higher education, US experience, educational interaction, professional competence.*

Formulation of the problem. The need for implementation of electronic technologies is reflected in the national "Innovative educational activity", in the Law of Ukraine "On the National Program of Informatization", the Decree of the President of Ukraine "On Measures for the Development of Components of the Global Internet Information Network and Access to this Network in Ukraine and Other Regulatory Documents".

Today it is necessary to develop a distance education at a rapid pace. That is why the first step towards developing an effective distance learning system is to study the experience of leading US universities.

Analysis of recent research and publications. The analysis of scientific psychological and pedagogical literature shows a considerable attention to the problems of introduction of remote technologies in the educational process of universities. The scientific and pedagogical principles of distance learning were developed by Ukrainian scientists V. Kukharenko, V. Oliynyk, V. Rybalko, N. Syrotenko, P. Stefanenko and others. Significant interest in the survey is the work of foreign (R. Bel, J. Blumstuk, D. Kigan, J. Coumi) and Russian (O. Andreev, M. Moiseyev, E. Polat, V. Soldakin, A. Khutorskaya, etc.). researchers.

The purpose of the article is to analyze the experience of organizing distance learning as a means of professional self-realization of students of higher education in the United States.

Presentation of the main research material. Investments in education have always been given a great deal of attention in order to improve certain skills of future specialists, which are so necessary for employers. Actualization, for example, of information technologies, helps to eliminate geographic influence by introducing distance learning forms, helps to increase the possibilities to process large masses of information, and to provide educational services cheaper. According to the National Center for Educational Statistics of the United States, about 100 million people would like to continue to receive education, but lack of places prevents it. Colleges providing higher education in a position to provide only 15 million willing [6, p. 60].

Obtaining education by traditional means is too expensive, every year the cost of training increases. As proof, we give an example of the cost of studying in the US: 1970-1990 - the cost of public education increased by 38 %, and private – by 81 %. Sharan R. reveals one of the causes of the factor that contributed to the development of distance education. It's about the 2008–2009 Economic Crisis in the United States, when demand for better job search and professional conversion opportunities has grown. In turn, distance education was the beginning for the emergence of continuing education in the United States [5, p. 36].

About 90% of accredited US universities that have more than 10,000 students enroll in distance learning. It is about synchronous and asynchronous distance learning. Synchronous training involves receiving the instructor's

instructor's directions at a specific time and city. Asynchronous learning is characterized by freedom for the student to choose the time and place for instruction. But most distance programs require periodic visits to university students.

Through distance learning, US universities form consortia for educational services for geographically-distant students.

In the United States, universities offer two types of courses through a distance learning system:

– credit rate – aimed at obtaining a degree on the condition of successful completion;
– non-credit courses and professional certification courses.

Such programs promote the acquisition of specialized knowledge in a "compressed" form and a fast pace to promote awareness of the latest achievements. A large number of such university programs are developed with professional associations, and therefore courses are based on real needs, and the acquisition of skills can be applied immediately after the completion of the program [2, p. 157].

In the United States, distance learning consortia provide students with access to e-courses offered by consortium-based institutions. We can mention multi-level and single-staff consortia. Multi-member consortia combine both state and private institutions. For example, the Southern Regional Educational Council (SREB)). The consortium was created by the Southern Regional Electronic Campus (http: // www.electronic-campus.org), which has 244 colleges and universities programs in as many as 16 states. On-site students can get information on distance learning courses, content of programs, assessment methods, registration conditions, admission conditions and tuition fees.

An interesting form of consideration for us is the form of functioning of the Southern Regional Educational Council. It is characterized by decentralization. Most of the issues are solved by the Council itself, and its authority includes the establishment of a mandatory number of transformed loans passed, the cost of training, and conditions for access to types of educational services.

There are single-member consortia. Common consortia are generally common. For example, the Kentucky Commonwealth Virtual University (KCVU) (http: / www. Nku. Edu / - kycvu /). More than 50 universities participate in the program. There are basically three components of the activity of such a virtual university:

– certification courses;
– certification committee;
– shared library access.

The University of Kentucky is the only Kentucky consortium that includes state and private institutions. There are also single-member consortia of public higher education institutions: (in Illinois, Tennessee, South Dakota, Oklahoma, Ohio, Michigan, New Jersey, Oregon). The position of the teaching staff regarding consortia is such that it is sometimes advisable to use the services of all universities at the same time. For example, some students use the services of modern private university consortia to study one course on different campuses and at the same time participate in other virtual programs. Such a process is possible under asynchronous training conditions.

For our study, attention should be paid to professional training when using the services of specialized consortia. For example, the National Technological University (NTU)) is the oldest consortium (http: // www.ntu.edu). It employs 1200 programs online and provides training to 50 universities in the country. Now you can get a master's degree through 14 programs. Also National Technological University carries out technical trainings for its employees [2, p. 159].

The American Inter-Continental University Online (AIU Online) offers training at any time via the Internet or by telephone. It is only necessary to have a TOEFL test result (for foreigners), formal papers for completed secondary education to become a student of one of the most successful Universities in North America.

There are some peculiarities of studying in US consortia.

Transformation of loans is different even within one consortium; as a rule, the cost of training among consortium members is not consistent. In different consortia, the cost of training is also different; some virtual universities that are members of the consortium may require the presence of those studying at the university when it comes to certification programs; the success of the study programs by students is fixed by electronic journals.

Those wishing to study remotely are guided by the following requirements for the entrants:

– complete successfully the Scholastic Aptitude Test (SAT), the Graduate Record Examination (GRE) Test and the Test of English as a Foreign Language (Test of English as a Foreign Language (TOEFL));
– fill in application forms;
– provide letters of recommendation, application essays, works-justification of the purpose of study [2, p. 161].
– We will generalize the views of scholars that distance learning provides:
– professional certification. Programs that emphasize the qualifications of the employee, especially since most professions in the United States require periodic training, which must necessarily be certified by a certificate;
– degree programs. Many full-time people work for graduate degree programs. Because they can be completed without even attending a university.

American universities offer the following benefits of distance learning: direct referral to students, introduction of discussions, ensuring lifelong learning, flexibility [2, p. 154].

When comparing distance and distance learning, the difference lies in the methods of giving instruction (teaching). Part-time education is a form of distance learning, which involves communication by mail and is carried out individually, without classroom classes. It is offered time to perform tasks. In turn, forms of distance learning include the creation of simulations of classroom activities, such as online discussions, videomonitoring, electronic meet-

ings, when discussing and commenting on topics. Formation of competencies of students during distance learning is reflected in the organizational forms: webinar, execution of control works, videoconference, virtual consultation, virtual tutorial, group protection of projects, business game, exam, individual project protection, consultation, conference, coaching, circular feedback, laboratory work, lecture, master class, mentoring, Sunday school, educational competition, educational expedition, transfer of authority, practical employment I, presentation, project-analytical session, work with cases, work on the project, rotation, independent work, seminar (conference): offline or online, internship or industrial practice, tutorial, training, participation in the project [3, p. 305] .

Andreev distinguishes the following forms of employment:

– lectures (audio, video, slide lecture, text lecture);
– consultations (individual, group, e-mail);
– seminars (audit conference, videoconference);
– laboratory and practical classes;
– course projects (group, individual, research, creative, informational);
– individual (home) tasks (essays, abstracts, tasks, etc.);
– testing;
– exams, credits;
– gaming activities;
– situational workshops (case studies);
– educational research work;
– excursions and master classes;
– educational electronic portfolio [1, p. 305].

Gradually and changing forms of work associated with the introduction of e-learning. These are forums, chats, blogs, audio and video conferences, business games, computer games, joint designing and editing of resources, creation and storage of syllables on training resources, participation in projects of network communities, interactive translation, affiliation of events, processes to coordinates, polls, voting, computer control of knowledge, skills and abilities [4, p. 29].

There is a problem of the need for a deeper analysis of the methodology of conducting training sessions, for example, video conferences and lectures. The lecture in the format of the video conference is based on the creation of a presentation material, which should emphasize the pedagogical impact on the audience. Using presentations allows:

– realize the principle of visibility;
– emotionally decorate the explanation of the educational material;
– create a teaching material for easier perception by its students;
– to monitor the work of students while presenting lectures in interactive mode [4, p. 31].

Conclusions. Since today, distance learning in the United States is the main tool for all professional activities of the individual, then professional self-realization of future professionals cannot occur in his absence, but directly based on it.

The use of distance learning through the computer network of the Internet contributes to the provision of access to the information necessary for the professional self-realization of future specialists, and electronic media facilitate communication with the aim of exchanging professional experience, implementing the cognitive and creative potential of the individual.

Використана література:

1. Андреев В. И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. Казань : Центр инновационных технологий, 2012. 608 с.
2. Вища освіта у США: специфіка та процес вступу. Київ : КМ Академія, 2004. 332 с.
3. Инновационные процессы в образовании. Тьюторство : учебное пособие для вузов : в 2 ч. / под ред. С. А. Щенникова и др. Москва : Юрайт, 2017. Ч. 2. 403 с.
4. Костікова І. І. Електронна педагогіка : монографія. Харків : Смугаста типографія, 2015. 160 с.
5. Шаран Р. Етапи розвитку дистанційної освіти у США. *Порівняльна професійна педагогіка.* 2011. № 2. С. 36.
6. U. S. Department of Education; National Center for Education Statistics. Distance Education at Degree-Granting Postsecondary Institutions: 2006–2007 (NCES 2009-044) / Basmart Parsad, Laurie Lewis (Project Officer: Peter Trice). Washington DC : ED Pubs, 2009. 60 p.

References:

1. Andreev V.Y. (2012). Pedahohyka. Uchebnyi kurs dlia tvorcheskoho samorazvytyia. [Pedagogy. Training course for creative self-development]. Kazan: Tsentr ynnovatsyonnykh tekhnolohyi. pp. 608.
2. Vyshcha osvita u SShA: spetsyfika ta protses vstupu. [Higher education in the USA: the specifics and the process of joining]. (2004). Kyiv : «KM Akademiia». pp. 332.
3. Ynnovatsyonnye protsessy v obrazovanyy. Tiutorstvo v 2 chastiakh. Chast 2 uchebnoe posobye dlia vuzov. [Innovation processes in education. Experimentation in 2 parts. Part 2]. (2017). Moskva : Yurait Publ. pp. 403.
4. Kostikova I.I. Elektronna pedahohika. [Electronic pedagogy] Kharkiv : «Smuhasta typohrafiia», 2015. pp. 160.
5. Sharan R. Etapy rozvytku dystantsiinoi osvity u SShA. (2011). [Stages of distance education development in the USA]. *Porivnialna profesiina pedahohika.* № 2. P. 36.

Гаврилюк Н. М. Онлайн-освіта як засіб професійної самореалізації студентів вищих навчальних закладів США

У статті розглядається досвід організації та розвитку системи онлайн-освіти у державних університетах США. Описано особливості та технології онлайн-навчання США. Проаналізовано вітчизняний досвід організації та розвитку дистанційного навчання у вищих навчальних закладах. Акцент робиться на тому, що технології онлайн-навчання можуть використовуватися не тільки в дистанційному навчанні, але і в інших формах. Визначено вимоги Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні.

Онлайн-навчання – це форма організації навчального процесу, яка за допомогою ІКТ може бути реалізована як в умовах географічної відстані студента і викладача, так і безпосередньо в університеті для формування самостійної діяльності студента щодо засвоєння програми підготовки за спеціальністю. Ознаками дистанційної освіти є гнучкість, модульність, паралелізм, велика аудиторія, економіка, технологічні здібності, соціальна рівність, інтернаціональність, нова роль вчителя, позитивний вплив на студента (студента, слухача), підвищення творчого та інтелектуального потенціалу людини освіта, якість.

Є кілька моделей дистанційного навчання: освіта за типом зовнішнього навчання, університетське навчання, співпраця декількох навчальних закладів, автономні навчальні заклади, автономні навчальні системи, неформальне, комплексне дистанційне навчання на основі мультимедійних додатків.

У Сполучених Штатах університети пропонують два типи курсів за допомогою системи дистанційного навчання: ставка за кредитами, спрямована на отримання ступеня за умови успішного завершення; некредитні курси та професійні сертифікаційні курси.

Такі програми сприяють придбанню спеціалізованих знань у “стислому” вигляді та швидкими темпами для підвищення обізнаності про останні досягнення. Велику кількість таких університетських програм розроблено з професійними асоціаціями, тому курси ґрунтуються на реальних потребах, а придбання навичок може бути застосовано відразу після завершення програми.

Розглянувши досвід організації та розвитку системи дистанційного навчання на американських державних університетах, ми дійшли висновку, що університети пропонують дистанційні курси та програми на всіх рівнях навчання з найрізноманітнішими платформами та функціями. Це різноманіття є однією з передумов високого міжнародного конкурентного статусу системи вищої освіти та окремих університетів США.

Ключові слова: *онлайн-навчання, дистанційна освіта, технології дистанційного навчання, система освіти США, вища школа, досвід США, навчальна взаємодія, професійна компетентність.*

Гаврилюк Н. М. Онлайн-образование как средство профессиональной самореализации студентов высших учебных заведений

В статье рассматривается опыт организации и развития системы онлайн-образования в государственных университетах США. Описаны особенности и технологии онлайн-обучения США. Проанализирован отечественный опыт организации и развития дистанционного обучения в высших учебных заведениях. Акцент делается на том, что технологии онлайн-обучения могут использоваться не только в дистанционном обучении, но и в других формах обучения. Определены требования Концепции развития дистанционного образования в Украине.

Онлайн-обучение – это форма организации учебного процесса, которая с помощью ИКТ может быть реализована как в условиях географического расстояния студента и преподавателя, так и непосредственно в университете для формирования самостоятельной деятельности студента по усвоению программы подготовки по специальности. Характеристиками дистанционного образования являются: гибкость, модульность, параллелизм, большая аудитория, экономика, технологические способности, социальное равенство, интернациональность, новая роль учителя, положительное влияние на студента (студента, слушателя), повышение творческого и интеллектуального потенциала человека образование, качество.

Существует несколько моделей онлайн-обучения: образование по типу внешнего обучения, университетское образование, сотрудничество нескольких учебных заведений, автономные учебные заведения, автономные обучающие системы, неформальное, комплексное дистанционное обучение на основе мультимедийных приложений.

В Соединенных Штатах университеты предлагают два типа курсов через систему дистанционного обучения: ставка по кредиту, нацеленная на получение степени при условии успешного завершения, некредитные курсы и курсы профессиональной сертификации.

Такие программы способствуют приобретению специализированных знаний в “сжатой” форме и быстрыми темпами, способствуя осведомленности о последних достижениях. Большое количество таких университетских программ разрабатываются с профессиональными ассоциациями, и поэтому курсы основаны на реальных потребностях, и приобретение навыков может быть применено сразу после завершения программы.

Рассмотрев опыт организации и развития системы онлайн-обучения на американских государственных университетах, мы пришли к выводу, что в целом университеты предлагают дистанционные курсы и программы на всех уровнях обучения с самыми разнообразными платформами и функциями. Это многообразие является одной из предпосылок высокого международного конкурентного статуса системы высшего образования и отдельных университетов США.

Ключевые слова: *онлайн-обучение, дистанционное образование, технологии дистанционного обучения, система образования США, высшая школа, опыт США, обучающее взаимодействие, профессиональное обучение.*

УДК 378.011.33:62]-028.77-057.87

Галацин К. О.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано авторську експериментальну програму формування комунікативної культури у студентів закладів вищої технічної освіти. Метою статті є визначення принципів, змісту, форм, методів та етапів реалізації програми формування комунікативної культури в майбутніх інженерів, а також аналіз інструментарію діагностики стану сформованості комунікативної культури в студентів ЗВТО. Для досягнення мети використано методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення. Визначено, що вчені по-різному трактують поняття комунікативної культури, її структуру та функції. Ураховуючи специфіку діяльності фахівців технічних спеціальностей, автором визначено комунікативну культуру як інтегральну якість особистості майбутнього інженера, що характеризується сукупністю комунікативних знань, сформованістю вмінь контролювати і регулювати свою мовну поведінку, грамотно і переконливо аргументувати свою позицію, вміння вести ділові переговори в процесі професійної діяльності, швидко орієнтуватись у комунікативній ситуації й обирати необхідний стиль поведінки для досягнення мети комунікативного акту, продуктивно співпрацювати в процесі вирішення професійних завдань. Наголошено, що комунікативна культура є набутою здатністю особистості, яку необхідно формувати й розвивати в процесі цілеспрямованої й систематичної навчально-виховної роботи закладу вищої технічної освіти.

Ключові слова: *комунікативна культура, експериментальна програма, формування комунікативної культури, майбутній інженер, зміст програми, принципи реалізації програми, методика реалізації програми, етапи реалізації програми.*

На сучасному етапі розвитку українського суспільства одним із важливих завдань вищої школи є формування комунікативної культури майбутніх фахівців. Як переконливо засвідчує практика, успішність професійної діяльності визначається не лише набутими професійними знаннями, а й високим рівнем готовності фахівця до професійної комунікації. Так, логічною є *актуальність* пошуку ефективних засобів формування комунікативної культури у студентів незалежно від напряму підготовки. Педагогічна система в закладі вищої освіти має забезпечити можливість професійної взаємодії майбутнього фахівця з різними людьми задля ефективної спільної діяльності й досягнення суспільно важливих і виробничих цілей. *Актуалізується* проблема формування комунікативної культури майбутнього фахівця, коли йдеться про технічні спеціальності, адже саме завдяки комунікативній культурі можливим є професійне зростання й самореалізація майбутнього інженера, фахова діяльність якого потребує взаємодії у сфері "людина – техніка". Так, доцільно, на нашу думку, розглядати комунікативну культуру студентів закладів вищої технічної освіти як передумову професійної компетентності. Майбутні фахівці технічних спеціальностей мусять бути готовими до міжособистісної взаємодії, до різнобічних ділових контактів, дотримуючись принципів толерантності, взаємоповаги, соціальної гнучкості й об'єктивності.

Проблема сутності, структури, функційного призначення комунікативної культури особистості є достатньо дослідженою й аналізується різними вченими. Так, В. Садовою комунікативна культура визначається як складне особистісне утворення, яке поєднує в собі мистецтво мовлення і слухання, об'єктивного сприйняття і правильного розуміння особистості. Комунікативна культура забезпечує гуманні взаємостосунки й сприяє досягненню конструктивної взаємодії на основі спільних інтересів [4]. О. Гаврилюк комунікативну культуру тлумачить як складне динамічне особистісне утворення, яке, по-перше, відображає соціально зумовлений рівень розвитку особистості, по-друге, її готовність до комунікативної діяльності, по-третє, систему поглядів і дій, що забезпечують задоволення потреб самореалізації й спосіб досягнення цілей у спілкуванні, плідну доброзичливу взаємодію людей у різних сферах життєдіяльності [2].

Дещо інший підхід до визначення поняття комунікативної культури особистості в О. Уваркіної. Так, учена інтерпретує комунікативну культуру як: а) систему комунікативних знань, умінь, властивостей особистості, тобто сукупність відносин для взаємодії з іншими людьми у вигляді моделі ймовірної та реальної поведінки; б) свідому, цивілізовану властивість особистості, яка базується на рисах характеру, її особистих якостях, комунікативних та організаторських здібностях, потребі в спілкуванні і контакті з іншими особами [5]. Далі авторка зауважує, що комунікативна культура формується на основі здобутих знань та умінь і проявляється в умінні виконувати комунікативну діяльність у нових умовах.

Отже, аналіз наукових джерел свідчить про те, що комунікативна культура є особливою властивістю людини, яка дає змогу їй взаємодіяти з іншими, успішно виконувати свої професійні функції, реалізовувати комунікативну діяльність. Оскільки ця властивість є набутою, то необхідно досліджувати нові зміст, форми й методи її формування.

Метою статті є аналіз розробленої й апробованої нами експериментальної програми формування комунікативної культури у студентів закладів вищої технічної освіти. Для досягнення мети використано методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення.

Комунікативну культуру студентів закладів вищої технічної освіти нами визначено як інтегральну якість особистості, що характеризується сукупністю комунікативних знань, сформованістю умінь контролювати і регулювати свою мовну поведінку, грамотно і переконливо аргументувати власну позицію, вмінням вести ділові переговори в процесі професійної діяльності, адекватно орієнтуватись у комунікативній ситуації й обирати необхідний стиль поведінки для досягнення мети комунікативного акту, продуктивно співпрацювати в процесі вирішення професійних завдань [1].

Оскільки комунікативна культура майбутнього інженера є набутою особистісною здатністю, то її необхідно формувати й розвивати в процесі цілеспрямованої, системної, керованої навчально-виховної роботи закладу вищої технічної освіти. Саме це й стало метою розробки експериментальної програми [3].

Реалізація експериментальної програми *передбачає формування в студентів:* системи комунікативних знань (тобто знань про людину, її взаємини та взаємодію з іншими людьми, про спілкування як специфічний вид діяльності, який передбачає не лише і не стільки обмін інформацією, а обмін емоціями, взаємовплив, взаємодію і взаємозалежність), системи оцінно-ціннісних ставлень до цих знань і перетворення їх в особистісні установки, потреби, мотиви, системи комунікативних умінь і навичок практичної комунікативної поведінки та діяльності (рис. 1.).



Рис. 1. Завдання реалізації програми формування комунікативної культури студентів закладів вищої технічної освіти

Оскільки комунікативна культура майбутнього інженера є складним поліаспектним інтегративним утворенням, то потребує *системного підходу* до її формування (В. Андрущенко, С. Амеліна, І. Зязюн, В. Кремень, О. Каверіна, С. Гончаренко, Ю. Мальований та ін.). Процес формування комунікативної культури студентів зумовлений загальними закономірностями освітнього процесу та змістом професійної підготовки студентів закладів вищої технічної освіти, а ефективність його реалізації буде найвищою за умови організації навчання й виховання на засадах *компетентнісного підходу* (Н. Бібік, В. Луговий, О. Овчарук, О. Пометун, О. Сухомлинська та ін.). Оскільки формування комунікативної культури особистості передбачає набуття досвіду комунікативної поведінки й діяльності, то важливою умовою забезпечення ефективності цього процесу є врахування особливостей *діяльнісного* підходу (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, П. Гальперін, Г. Костюк, О. Леонтьєв, М. М'ясищєв, С. Рубінштейн та ін.*)*. У такому контексті студент розглядається нами як суб'єкт навчально-виховної діяльності. Компетентнісний і діяльнісний підходи тісно пов'язані з *особистісно орієнтованим* (Ш. Амонашвілі, Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, О. Леонтьєв, В. Лутай, О. Пєхота, К. Роджерс, В. Семиченко, І. Якиманська й ін.), оскільки стосується особистості суб'єкта, може реалізуватися та бути перевіреним лише в процесі виконання конкретним студентом певного комплексу дій. Нами визначено також *комунікативний підхід* (О. Бодальов, Н. Волкова, В. Грехнєв, І. Зимня, Є. Злобіна, І. Зязюн, С. Єлканов, В. Кан-Калик, О. Леонтьєв, С. Мусатов, О. Рудницька, Г. Сагач, В. Семиченко, В. Сластьонін, І. Тимченко та ін.), оскільки однією з ознак сформованості комунікативної культури є комунікативність особистості як інтегральна якість. Доведено також, що в основі формування комунікативної культури студентів лежить гуманізація міжособистісних відносин, що забезпечується *гуманістичним підходом* (Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, С. Гончаренко, В. Гриньова, М. Євтух, І. Зязюн, В. Лутай, В. Онищук, А. Сущенко, Н. Тализіна та ін.), відповідно до якого реалізація експериментальної програми має сприяти виробленню прагнень і вмінь студентів будувати на моральних засадах свої взаємовідносини з навколишнім середовищем та іншими людьми.

Методичні засади змістового наповнення й практичної реалізації експериментальної програми формування комунікативної культури студентів нами подано в Таблиці 1.

Таблиця 1

Методичні засади змістового наповнення експериментальної програми формування комунікативної культури майбутніх інженерів

№ з/п	*Методичні засади*	Зміст
1.	Діалогізація навчально-виховного процесу	Діалогічне спілкування є засобом науково-пізнавальної творчості; суб'єкт-суб'єктні відносини учасників педагогічного процесу можуть реалізуватися тільки в діалозі.
2.	Інтелектуальна взаємодія та співтворчість викладачів і студентів	Співробітництво, партнерство, гармонія між інтелектом і почуттями як викладачів, так і студентів.
3.	Активність студентів у професійному та міжособистісному спілкуванні	Активна участь студентів в оволодінні комунікативними знаннями, вміннями, розвиток власної комунікативної поведінки.
4.	Єдність і взаємозалежність навчання, виховання і життєдіяльності студентів	Процес формування комунікативної культури особистості є цілісною системою організації життєдіяльності студента в конкретному освітньому середовищі.
5.	Неперервність у формуванні комунікативної культури студентів	Комунікативна культура є невід'ємним складником професійної компетентності майбутніх фахівців, що формується системно й неперервно.
6.	Врахування індивідуальних особливостей студентів	Доцільно враховувати комунікативний потенціал та комунікативні здібності кожного студента.
7.	Створення ситуацій успіху	Лише успішна діяльність ефективно впливає на формування комунікативної культури.
8.	Глибока повага та емпатія до особистості	Усвідомлення емоційного стану іншої людини сприяє формуванню комунікативної культури майбутнього фахівця.
9.	Толерантність	Терпиме ставлення й повага, розуміння і співробітництво забезпечать успішність формування комунікативної культури особистості.

Реалізація експериментальної програми умовно передбачає чотири основні етапи (рис. 2).



Рис. 2. Етапи реалізації експериментальної програми

Так, *перший етап* передбачає реалізацію програми серед студентів першого курсу. На цьому етапі актуальним є читання *лекцій*, наприклад, на_тему: "Духовна краса людини", "Десять кроків до успіху", "Формування людської гідності", "Людина у групі", "Спілкування людей (види спілкування, роль вербальних і невербальних засобів у спілкуванні)", "Комунікація, інтеракція та перцепція як аспекти спілкування",

“Чи стану я кваліфікованим фахівцем?”, “Що заважає мені бути лідером?” та ін. А також проведення *системи виховних заходів*, наприклад *бесіди на тему*: “Сучасний фахівець – який він?”, “Портрет сучасного інженера”, “Що означає бути культурним?”, “Чи вміємо ми говорити?” тощо; *години спілкування*: “Презентую нову книгу, кінофільм, виставу”, “Моє ставлення до технічних інновацій”, “Моя професія за кордоном” та ін.; *вечори-зустрічі*: “Від усієї душі”, “Наші випускники – наша гордість”, “Передача професійної естафети”, “Ширше коло” тощо; *відверті розмови:* “Хто вони – обранці долі?”, “Чого я хочу досягти в житті?”, “Як народжуються лідери?”, “Я – організатор справи” тощо; *тематичні конференції:* “Я вчусь вести діалог”, “Чи вміємо ми слухати?”, “Спілкування у моєму житті” і т.д.; *диспути*: “Я серед людей – це проблема?!”, “Як стати справжнім професіоналом?”, “Уміти пристосовуватись – це добре чи погано?” та ін.; *бесіди-роздуми* “Слухати і чути – це одне і те ж?”, “Чи хочу я бути успішним?”, “Мій внесок у розвиток України” тощо.

На *другому етапі* студенти поглиблюють свої знання з української мови, культурології, педагогіки та психології, а також із навчальних предметів гуманітарного складника дисциплін вільного вибору студентів. Нами запропоновано *тематику лекцій*: “Бар’єри у спілкуванні”, “Стилі поведінки у конфліктній взаємодії”, “Особливості професійних конфліктів”; “Фази конфлікту”, “Способи вирішення конфліктів”, “Переговори і примус як методи вирішення конфлікту” та ін. Серед *виховних заходів* можуть бути: *тематичні бесіди* на теми: “Особливості спілкування сучасного інженера”, “Вербальна і невербальна комунікація в професійній діяльності”, “Про методи активного слухання”, “Конкуренція та компроміс у конфліктній взаємодії” тощо; *дискусії*: “Поважай думку іншого”, “Конкуренція: за і проти”, “Плюси і мінуси примусу як методу вирішення конфлікту”, “Авторитаризм в управлінні” тощо; *рольові ігри*: “Сучасний керівник”, “Я і підлеглий”, “Презентація мого винаходу” та ін.; *тематичні конференції*: “Бар’єри у професійному спілкуванні”, “Спілкування та емоції”, “Комунікативна культура як запорука професійного успіху”, “Шляхи конструктивного вирішення професійного конфлікту”, “Умови успішного ведення переговорів” тощо; *тренінгові заняття*: *тренінги комунікативної компетентності, комунікативних здібностей та комунікативних навичок*, спрямованих на розвиток комунікативних здібностей, умінь і навичок майбутніх фахівців; *тренінг розв’язання конфліктів,* метою якого є навчити студентів ефективно керувати своїм емоційним станом; допомогти вигравати всім, не програючи насамперед самому; *тренінг активного слухання*, в результаті якого студенти опановують і закріплюють на практиці навички активного слухання (*формулювання “правильних” питань, уточнення і спонукання до розгортання відповіді, перефразування* тощо).

На *третьому етапі* в майбутніх фахівців формується усвідомлення комунікативної культури як однієї з особистісних і професійних цінностей. Орієнтовна *тематика лекцій*: “Теорія і практика майстерності особистості в управлінні собою”, “Особистісна саморегуляція”, “Творчість і майстерність будувати власне життя”, “Толерантність”, “Таємниці” вмілого керівника, лідера групи”, “Лідерство як потреба у самовираженні людини” тощо. Запропоновано також *тематику виховних заходів: ігри-вправи*, спрямовані на виконання фахової дії з певним алгоритмом її виконання (наприклад: “Я готую звіт про науково-дослідну роботу...”; “Я презентую свій винахід” тощо; *ділові ігри*, що містять імпровізаційні елементи; *ігри-імітації*: “Я готуюсь до виступу на конференції”, “Я здійснюю прийом відвідувачів” тощо; комунікаційна гра “Ікси та ігреки”, спрямована на формування основ взаєморозуміння людей (як вербального, так і невербального); аналіз конкретних ситуацій, розв’язання ситуаційних завдань, розбір інцидентів, вирішення конфліктів та ін.; *ігрове проектування*; *творчий тренінг КАРУС* (комбінування, аналогія, реконструювання, універсальна стратегія, випадкові підстановки); *складання „Інформаційного лабіринту”*; *тестування* з метою розвитку в студентів самооцінки, самовиховання, самосвідомості; організація і *проведення* різних позааудиторних *практикумів* спілкування, брейн-рингів, практикуму мережевого спілкування; *виконання творчих ІНДЗ*, презентація яких вимагає застосування набутих знань у конкретній практичній діяльності та ін.

На *четвертому етапі* відбувається перевірка на практиці всіх компонентів комунікативної культури майбутніх фахівців. На цьому етапі до реалізації програми задіяні переважно студенти четвертих курсів, які вже мають певний професійний і життєвий досвід і сформований науково-дослідницький потенціал. Саме тому перед виходом на виробничу практику студенти отримують конкретне завдання, яке вони мають підготувати під час практики, а після її закінчення – презентувати свій проект перед аудиторією слухачів (студентів не лише своєї групи, а цілого курсу чи факультету). На цьому етапі найбільше уваги приділяється *проектній діяльності студентів*, яка передбачає формування найбільш корисних для професійної життєдіяльності якостей і умінь (наприклад, уміння швидко адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях, генерувати нові ідеї, ухвалювати нестандартні рішення, творчо мислити, бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах, працювати в команді тощо). Нами запропоновано також *тематику лекцій:* “Умови підготовки лідера”, “Я в сучасному світі”, “Образ-Я” і професійна кар’єра” та ін. Доречним є *психодіагностичне тестування студентів* із метою визначення рівня комунікабельності, соціального інтелекту, комунікативного контролю, толерантності, емпатії тощо.

Провідною вимогою до реалізації програми є те, що формування комунікативної культури студентів ЗВТО має бути цілісним і неперервним процесом, а тому поділ на етапи є відносним задля оптимального вибору змісту, форм і методів роботи зі студентами та моніторингу результатів.

Висновки. Одним із провідних завдань закладу вищої технічної освіти є формування комунікативної культури майбутніх фахівців як важливого складника професійної компетентності. Саме це й визначає мету роз-

робленої експериментальної програми. Акцентовано увагу на тому, що лише усвідомлене оцінне засвоєння студентами змістового наповнення експериментальної програми забезпечить відхід традиційного сприйняття професії інженера від системи "людина – техніка" до сучасної оновленої системи "людина – людина".

Зміст і методика реалізації експериментальної програми формування комунікативної культури майбутніх інженерів відображають закономірності реалізації цього процесу, а саме: пропорційна залежність результативності формування комунікативної культури від усвідомлення майбутніми фахівцями її значущості як складника професіоналізму й як особистісної цінності, взаємозалежність сформованості комунікативних умінь і творчої активності в навчально-виховній діяльності студентів, стимулювання ініціативності, креативності, самостійності майбутніх фахівців на шляху формування їх комунікативної культури, залежність ефективності формування комунікативної культури від форм і методів організації освітньої діяльності в закладі вищої освіти, спрямованості установок та інтересів студентів на майбутню професійну діяльність, моніторингу комунікативних здібностей і умінь студентів тощо.

Подальшого наукового дослідження потребує обґрунтування й розробка інструментарію педагогічного діагностування стану сформованості комунікативної культури студентів закладів вищої технічної освіти.

Використана література:

1. Галацин К. О. Моделювання процесу формування комунікативної культури майбутніх інженерів. *Вісник Харківської державної академії культури*. Харків, 2013. Вип. 41. С. 257–261.
2. Гаврилюк О. О. Формування комунікативної культури студентів вищих педагогічних закладів засобами поза аудиторної роботи. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. Київ, 2001. Вип. 5. С. 115–160.
3. Малашевська К. О. Формування комунікативної культури майбутніх інженерів: експериментальна програма. Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2009. 88 с.
4. Садова В. В. Формування комунікативної культури вчителів початкових класів у процесі методичної роботи : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2000. 18 с.
5. Уваркіна О. В. Формування комунікативної культури студентів вищих медичних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 22 с.

References:

1. Halatsyn, K. O. (2013). Modelyuvannya protsesu formuvannya komunikatyvnoyi kul'tury maybutnikh inzheneriv. Visnyk Kharkivs'koyi derzhavnoyi akademiyi kul'tury, *issue 41, 257–261.* [in Ukrainian].
2. Havrylyuk, O. O. (2001). Formuvannya komunikatyvnoyi kul'tury studentiv vyshchykh pedahohichnykh zakladiv zasobamy poza audytornoyi roboty. Tvorcha osobystist' uchytelya: problemy teoriyi i praktyky, *issue 5, 115–160.* [in Ukrainian].
3. Malashevs'ka, K. O. (2009). Formuvannya komunikatyvnoyi kul'tury maybutnikh inzheneriv: eksperymental'na prohrama. Luts'k: Volyns'kyy natsional'nyy universytet imeni Lesi Ukrayinky [in Ukrainian].
4. Sadova, V. V. (2000). Formuvannya komunikatyvnoyi kul'tury vchyteliv pochatkovykh klasiv u protsesi metodychnoyi roboty: *Extended abstract of candidate's thesis.* Kharkiv [in Ukrainian].
5. Uvarkina, O. V. (2003). Formuvannya komunikatyvnoyi kul'tury studentiv vyshchykh medychnykh zakladiv osvity v protsesi vyvchennya psykholoho-pedahohichnykh dystsyplin: *Extended abstract of candidate's thesis.* Kyiv [in Ukrainian].

Галацин К. О. Экспериментальная программа формирования коммуникативной культуры студентов учреждений высшего технического образования

В статье проанализирована авторская экспериментальная программа формирования коммуникативной культуры у студентов учреждений высшего технического образования. Целью статьи является определение принципов, содержания, форм, методов и этапов реализации программы формирования коммуникативной культуры у будущих инженеров, а также анализ инструментария диагностики состояния сформированности коммуникативной культуры у студентов УВТО. Для достижения цели использованы методы исследования: анализ, синтез, обобщение. Определено, что ученые по-разному трактуют понятие коммуникативной культуры, ее структуру и функции. Учитывая специфику деятельности специалистов технических специальностей автором определено коммуникативную культуру как интегральное качество личности будущего инженера, характеризующееся совокупностью коммуникативных знаний, умений контролировать и регулировать свое речевое поведение, грамотно и убедительно аргументировать свою позицию, умение вести деловые переговоры в процессе профессиональной деятельности, быстро ориентироваться в коммуникативной ситуации и выбирать необходимый стиль поведения для достижения цели коммуникативного акта, продуктивно сотрудничать в процессе решения профессиональных задач. Отмечено, что коммуникативная культура является приобретенной способностью личности, которую необходимо формировать и развивать в процессе целенаправленной и систематической учебно-воспитательной работы учреждения высшего технического образования.

Ключевые слова: *коммуникативная культура, экспериментальная программа, формирование коммуникативной культуры, будущий инженер, содержание программы, принципы реализации программы, методика реализации программы, этапы реализации программы.*

Halatsyn K. O. An experimental program of formation of the communicative culture of students in higher technical educational institutions

In the article the author's experimental program of the formation of the communicative culture among students in higher technical educational institutions is analysed. The purpose of the article is to determine the principles, content, forms, methods and stages of the program of the formation the communicative culture of the future engineers, as well as the analysis of the diagnostic tools of the state of the formation of the communicative culture of the students at higher professional educational institutions. There were used the following research methods to achieve the goal: analysis, synthesis, and generalisation.

It determines that there are different interpretations of the concept of the communicative culture, its structure and functions. Taking into account the specifics of the technical specialists, the author defines communicative culture as an integral quality of the personality of the future engineer, characterised by a set of communicative knowledge, the ability to control and regulate their speech behaviour, competently and convincingly argue their position, the ability to conduct business negotiations in the process of professional activity, quickly navigate the communicative situation and choose the necessary style of behaviour to achieve the goal of a communicative act, to cooperate productively in the process of solving professional problems. The communicative culture defines the acquired ability of the individual, which must be formed and developed in the process of the purposeful and systematic educational work at higher professional educational institutions.

Key words: *the communicative culture, the experimental program, formation of the communicative culture, future engineer, content of the program, principles of the program implementation, method of the program implementation, stages of the program implementation.*

УДК 373.5.016:[821.161.2:7](075)

Гоголь Н. В.

МИСТЕЦЬКИЙ КОНТЕКСТ СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ 10 КЛАСУ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ШКІЛЬНІЙ ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТІ

У статті у рамках реалізації проекту “Мистецтво – здійснення мрій”, що відбувся за сприяння Британської Ради в Україні, розглянуто дидактико-методичний потенціал чинних підручників української літератури для 10 класу (рівень стандарту, 2018) на предмет утілення рекомендаційної рубрики “Мистецький контекст”. Акцентовано на проблемі культурологічного підходу як концептуальній основі модернізації змісту шкільної літературної освіти. Доведено, що засадничі ідеї культурологічного підходу в процесі вивчення української літератури послідовно реалізовано у літературно-критичному матеріалі, методичному апараті, ілюстративному матеріалі підручників української літератури для 10 класу, рекомендованих МОН України. Проаналізовано принципи втілення рекомендаційної рубрики “Мистецький контекст” у розрізі означеної проблеми.

Ключові слова: *українська література, культурологічний підхід, шкільний підручник, мистецький контекст, обізнаність та самовираження у сфері культури, читацька компетентність, мистецтво живопису.*

Актуальним в умовах сучасних реалій є звернення до благодійних фондів і організацій, що на конкурсних умовах фінансують певні проекти або програми. Нині проектна діяльність стає визначальною характеристикою організації роботи в науці, освіті, культурі та інших галузях, що вимагають постійних інновацій, ініціативи, уміння залучати ресурси й ухвалювати рішення для позитивних перетворень, змін. Проект “Мистецтво – здійснення мрій” реалізовувався на початку 2019 року в м. Бар на Вінниччині та довколишніх селах за сприяння ГО “Унікальна країна” і фінансової підтримки Британської Ради в Україні в межах програми для молоді у галузі міжкультурного діалогу і соціального розвитку “Активні громадяни”. Виконуючи освітню та соціальну дію, проект об’єднав зусилля, ресурси, можливості й потенціал його виконавців завдяки партнерській взаємодії відділу освіти місцевої райдержадміністрації, сільських шкіл, соціально-гуманітарного підрозділу Барської міської ОТГ, міського ліцею № 2, Спілки художників “Барви” та кафедри мистецьких дисциплін (зокрема, викладачів за спеціальністю “Образотворче мистецтво”) Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені М. Грушевського, а також кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського НПУ імені О. Довженка (учасник проекту – кандидат педагогічних наук, доцент Н. В. Гоголь). Команда проекту залучала сільських дітей до творчого розвитку засобами художнього мистецтва, проводила виїзні майстер-класи з виставками дитячих малюнків у сільській місцевості, які були представлені на підсумковій виставці у міській мистецькій галереї.

Автор цієї публікації як організатор й учасник проекту брала участь у розробці його концепції, реалізації запланованих заходів й оцінці результатів. Під час проекту нами проведене наукове дослідження щодо реалізації культурологічного підходу засобами шкільного підручника, втіленого у рекомендаційній рубриці “Мистецький контекст”.

Мета статті – у рамках реалізації проекту “Мистецтво – здійснення мрій” розкрити дидактико-методичний потенціал чинних підручників української літератури для 10 класу (рівень стандарту, 2018), рекомендованих МОН України, на предмет утілення рекомендаційної рубрики “Мистецький контекст” як одного з дієвих засобів реалізації культурологічного підходу в сучасній шкільній літературній освіті.

Ідея культурологічного підходу до вивчення української літератури є однією з провідних у національній системі шкільної літературної освіти, про що регламентовано в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Концепції “Нова українська школа”, Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти, Концепції літературної освіти.

Так, у Концепції Нової української школи, чинній програмі з української літератури для профільної школи серед десяти ключових компетентностей чільне місце належить обізнаності та самовираженню у сфері культури, що передбачає забезпечення здатності розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва, а також глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших [6, с. 12; 8, с. 5–6].

У Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти наголошується на важливості усвідомлення учнями "художньої літератури як важливого складника мистецтва; ознайомлення учнів із фундаментальними цінностями світової художньої культури; розкриття особливостей творів, літературних явищ і фактів у широкому культурному контексті…" [3].

Переконливою є думка С. Жили, яка стверджує, що нині "глибше усвідомлюється важливість комплексного підходу до використання культурологічного впливу різних видів образотворчості в процесі вивчення літератури, необхідність формування в особистості цілісної картини світу" [4, с. 7]. Важливість означеної проблеми зумовлює необхідність системного підходу до реалізації культурологічного принципу навчання української літератури засобами шкільного підручника.

Проблемі культурологічного підходу в освіті присвячені праці І. Балхарової, М. Бастуна, Є. Бондаревської, В. Гури, І. Зязюна, І. Колмолгорової, А. Погодіної, О. Рудницької, В. Сластьоніна, Г. Тарасенко, О. Тюрдьо, Є. Фортунатової та інших.

У предметній дидактиці проблема культурологічного підходу до вивчення української літератури розглядається у працях В. Братко (культурологічний принцип вивчення української літератури в основній школі), Н. Волошиної (естетичне виховання учнів засобами взаємодії мистецтв), В. Гладишева (культурологічний контекст аналізу художнього твору), С. Жили (міжмистецькі зв'язки у процесі навчання української літератури), С. Молочко (формування компетентності "Обізнаність та самовираження у царині культури" у процесі вивчення української літератури), В. Пустохіної (формування культурологічної компетентності старшокласників у процесі вивчення української літератури), Г. Токмань (діалогічно-екзистенціальне прочитання художніх творів), В. Шуляра (культурологічні та літературознавчі складники сучасного уроку української літератури), Т. Яценко (вивчення української літератури в мистецькому контексті) та інших. Водночас подальшого ґрунтовного розгляду потребує проблема реалізації культурологічного підходу на уроках української літератури у профільній школі засобами шкільного підручника.

Засадничі ідеї культурологічного підходу в процесі навчання української літератури послідовно реалізовано у біографічних нарисах, літературно-критичному матеріалі, методичному апараті та ілюстративному матеріалі чинних підручників, а також у тематично-стильовій різноманітності пропонованих для розгляду художніх творів, які втілюють не лише предметні (літературні) і ключові компетентності, а і впливають на формування емоційно-ціннісної сфери учнів. Навчальний матеріал, уміщений до чинних підручників з української літератури, структуровано на основі наскрізних культурологічних тем, які істотно допомагають розвинути внутрішній світ особистості. У науковій розвідці акцентовано увагу на творах живопису, що сприяють формуванню емоційної реакції школярів, допомагають старшокласникам орієнтуватися у формах діалогу культур різних епох, мистецьких напрямах, явищах, художніх творах.

Одним із чинних підручників з української літератури, за яким навчаються десятикласники у 2018–2019 н. р. є підручник "Українська література. 10 клас" (автор – О. Авраменко) [1]. Мистецький контекст у ньому різнопланово представлено архітектурою, живописом, графікою, музикою, скульптурою, театром і кіно, хореографією, художньою літературою тощо. Аналізуючи мистецькі шедеври, учні вчаться зіставляти специфіку розкриття теми у різних видах мистецтва, визначають роль і місце української літератури у загальноєвропейському та світовому контекстах. У підручнику подано низку репродукцій художніх картин: І. Рєпін "Запорожці пишуть листа турецькому султану", М. Неврев "Торг. Сцена з кріпацького побуту", М. Михайлошина "Садок вишневий коло хати", К. Трутовський "Малоросійський пейзаж", К. Піскорський "Україна пригноблена", К. Малевич "Корова і скрипка", Є. Сагайдачний "По воду", В. Кандинський "Імпровізація. Ущелина", О. Болотов "Пшеничне поле", Ф. Ч. Гассам "За піаніно", Б. Лінч "Фортепіано", М. Ярошенко "Курсистка", В. Винниченко "Карпатський пейзаж", "На березі", "Портрет дружини", "Автопортрет", "Закуток", "Дівчина з квітами", В. Куш "Свічка", О. Гудима "Стояла я і слухала весну…", Х. Нельсон-Рід "Подвійне полум'я", М. Чурльоніс "Казка королів" та інші. Художні полотна суттєво доповнюють сприйняття поданого у підручнику інформативного матеріалу, систематизують уявлення дітей про специфіку розкриття певних тем та образів різними видами мистецтва та мистецькими напрямами, панорамно ілюструють розвиток культури шляхом взаємодії та синергії мистецтв, виступають дієвим засобом створення історико-культурного тла. Так, наприклад, під час ознайомлення з реалістичною прозою старшокласникам запропоновано прочитати про реалізм у малярстві та розглянути репродукції картин художників (Г. Курбе "Жінки, що просіюють зерно", А. Мокрицький "Портрет дружини"), визначити ознаки реалізму і романтизму на основі аналізу пейзажних полотен.

Однак роботи над окремими репродукціями картин художників у завданнях і запитаннях підручника не передбачено. Наприклад, у ситуативній, несистематичній рубриці "Мистецький контекст" авторами подано довідкову інформацію про Р. Санті та його мистецький шедевр "Сікстинська Мадонна". Учні можуть поми-

луватися творінням художника на сторінках підручника, але жодного завдання, яке б скеровувало до роботи над репродукцією цієї картини, автори не пропонують [1, с. 84].

У 10 класі учні, відповідно до чинної програми, ознайомлюються з мистецькими напрямами, інформаційний матеріал про які авторами підручника доцільно підсилено репродукціями картин художників, світлинами мистецьких виробів майстрів (виробництво скла гутним способом), поєднанням музичних та живописних творів (імпресіонізм – К. Моне “Враження. Схід сонця”, “Поле маків”, О. Мурашко “Кав’ярня”; експресіонізм – К. Мунк “Крик”; звукосимволізм – М. Чурльоніс “Рай”). На розуміння дітьми втілення певної ідеї (образу, теми) в різних видах мистецтва, формування умінь визначати, аналізувати та оцінювати майстерність митців націлюють такі запитання, наприклад: “Які ознаки символізму наявні у музичній композиції “Симфонія моря” і малярських роботах М. Чурльоніса? [1, с. 238]; “Розгляньте репродукції картин художника-символіста М. Чурльоніса. Чи співзвучні вони із поезіями М. Вороного?” [1, с. 239]. Пропоновані запитання налаштовують дітей на розуміння впливу музичної композиції на твори візуальних видів мистецтва (живопису, графіки, архітектури) та художньої літератури.

Мистецький контекст підручника також доповнено низкою ілюстрацій до художніх творів (А. Базилевич “Кайдашева сім’я”, В. Євдокимов “Малий Чіпка”, В. Чебаник “Чари ночі” тощо), робота над якими передбачає визначення та порівняння втілення епізоду в літературному творі та інших видах мистецтва, оцінювання майстерності ілюстратора. Проте і такі види робіт не є наскрізними у рубриках аналізованого підручника.

У підручнику “Українська література (рівень стандарту) для 10 класу закладів загальної середньої освіти” (авторський колектив – О. Слоньовська, Н. Мафтин, Н. Вівчарик) мистецький контекст подано у рубриці “Мистецькі діалоги” [7]. Цікавим, на нашу думку, є вибір художніх полотен, пропонованих для ознайомлення учнів із мистецькими напрямами (Т. Яблоневська “Свіже повітря”, К. Мунк “Хвора дівчинка”, “Голгофа”, О. Новаківський “Пробудження”, “Втрачені надії”, М. Чюрльоніс “Рай”, “Алегро”, В. В. Гог “Нічна тераса кафе” тощо).

Десятикласники не тільки розглядають мистецькі шедеври, але й самостійно визначають напрям, представлений в образотворчому мистецтві, та аргументують свій вибір. Так, вивчаючи реалізм у літературі, учні дізнаються про цей напрям в образотворчому мистецтві (мистецькі полотна І. Труша, К. Устияновича, С. Васильківського, М. Раєвської-Іванової). Пропоновані завдання націлюють на визначення спільних та відмінних рис, розуміння засобів творення образів у різних видах мистецтва, формують уявлення про взаємозв’язок літературно-мистецьких та культурних явищ.

Творчо-пошуковий характер завдань спонукає учнів працювати самостійно, знаходити необхідну інформацію, узагальнювати, давати оцінку сприйнятому. Наведемо окремі приклади з підручника: “Скориставшись додатковими джерелами інформації, знайдіть і розгляньте картину А. Куїнджі “Українська ніч”. Як ви думаєте, чому саме вона подобалася І. Нечую-Левицькому?” [7, с. 37]; “Мистецтвознавці постійно наголошують на синтезі мистецтв Чюрльоніса-художника. Скористайтеся додатковою літературою, щоб пояснити це твердження” [7, с. 251].

Методично продуманими, на наш погляд, є завдання на порівняння репродукцій картин різних художників; музичного твору та мистецького полотна, визначення спільного та відмінного в тематиці; зіставлення схожих образів у літературі та образотворчому мистецтві, музиці тощо. Наведемо окремі приклади з підручника: “Порівняйте картину І. Рєпіна “Чоловік із боязких” із картиною французького художника Жуля Бастьєна-Лепажа “Малий конюх без роботи”. Що між ними спільного, а що в їхній тематиці відмінного?” [7, с. 109]; “Послухайте кантату Д. Січинського “Дніпро реве”. Спробуйте провести паралелі між музичним твором і картиною С. Васнєцова “Дніпро перед бурею” [7, с. 113]; “Проінтерпретуйте картину В. Мельника “Той другий” та роботу К. Склое “Рівновага” як ілюстрації до повісті-новели “Сойчине крило” [7, с. 165] та інші. Пропоновані запитання і завдання сприяють формуванню в учнів умінь орієнтуватися у контексті художньої культури, оперувати необхідними знаннями про багатовимірний простір літературного твору та взаємозв’язки твору красного письменства з іншими видами мистецтва.

Отже, пропоновані авторами підручника для розгляду мистецькі зразки різнобічно ознайомлюють учнів із багатогранною мистецькою спадщиною як українських, так і зарубіжних митців, формують у старшокласників уміння визначати роль і місце української культури в загальноєвропейському і світовому контекстах, читати художні твори, використовуючи досвід взаємодії з творами різних мистецтв, виховують відкритість до міжкультурної комунікації.

Мистецький контекст у підручнику “Українська література (рівень стандарту): підручник для 10 кл. закладів загальної середньої освіти” (автори – Л. Коваленко, Н. Бернадська) представлено рубрикою “Література у колі мистецтв” [5]. Наскрізно на сторінках підручника вміщено репродукції портретів українських письменників у виконанні художників, художні фото митців, пейзажі, ілюстрації до літературних творів, зображення ювілейних монет, поштових марок, української геральдики, світлини з театральних вистав, скульптурні обриси, знімки музеїв, пам’ятників, барельєфів, пам’ятних плит, дерев’яних скульптур тощо.

Проте чимало ілюстративного матеріалу авторами залишено без належної уваги. Так, у підручнику запропоновано запитання і завдання лише до окремих мистецьких полотен: портретів І. Франка у виконанні І. Труша, Т. Франка та Ю. Журавля; В. Винниченка (художники – М. Глущенко, автопортрет письменника, Я. Філевич), Лесі Українки (художники В. Слєпченко; С. Караффа-Корбут, І. Труш, Ю. Журавель), М. Вороного (художник

М. Жук); репродукцій картин Б. Індрикова "Ноктюрн" у контексті вивчення новели "Impromptu phantasie" О. Кобилянської; мистецького полотна художника-експресіоніста К. Мунка "Волання".

У підручнику запропоновано запитання і завдання, спрямовані на формування в учнів умінь установлювати мистецькі паралелі у різних видах мистецтва (В. Гог "Сіяч", К. Мунк "Меланхолія", О. Роден "Уроки віри"). Пропоновані для розгляду та аналізу репродукції картин суголосні письменницьким творам – виразникам різних літературних напрямів. Так, наприклад, цікавим вирішенням під час опрацювання української модерної прози є подання авторами на сторінках підручника мистецьких полотен художників-імпресіоністів (К. Моне "Схід сонця", М. Беркос "Маки цвітуть"), проте орієнтовних запитань і завдань для учнів не передбачено. Схожа тенденція спостерігається й у роботі над ілюстраціями до художніх творів, більшість із яких не має посилання на художника-ілюстратора і не передбачає орієнтовних завдань і запитань.

Мистецьке спрямування має рубрика "Літературознавчі координати". Художньо-пізнавальні нариси рубрики ознайомлюють старшокласників із тенденціями розвитку мистецьких напрямів, їх представниками, засобами творення спільних ідей та образів у різних видах мистецтва.

Отже, розвитку культурної компетентності старшокласників у розглянутому підручнику сприяють змістове наповнення рубрик "Література в колі мистецтв", "Літературознавчі координати", "Ваші літературні проекти" та система запитань і завдань до них, що формує в учнів усвідомлення української художньої літератури як невід'ємної частини світового мистецтва.

Цікаве вирішення, на нашу думку, щодо ознайомлення учнів із культурно-мистецькою спадщиною України та світу запропоновано у підручнику "Українська література. 10 клас" (автори – О. Борзенко, О. Лобусова) [2]. Засадничі ідеї вивчення української літератури у культурологічному контексті послідовно втілено у запитаннях і завданнях таких рубрик підручника: "Опрацьовуємо прочитане, виявляємо читацьку, літературну компетентності", "Запрошуємо до дискусії", "Ділимося думками і враженнями", "Виявляємо обізнаність у сфері культури" тощо. Цікаво, що підручник має інтернет-підтримку на сайті interactive.ranok.com.ua для користування електронними додатками.

Компетентнісна зорієнтованість навчального матеріалу підручника прослідковується у змісті художньо-публіцистичних нарисів, із яких діти дізнаються про розвиток культури у різні історичні періоди, внесок митців у культурний простір людської цивілізації, взаємозв'язок і взаємовплив між творами різних видів мистецтва тощо. На сторінках підручника авторами доцільно вміщено ілюстрації до літературних творів, репродукції картин. Роботу над формуванням в учнів творчих здібностей, розширення обізнаності у сфері мистецтва та культури запропоновано у запитаннях та завданнях рубрики "Виявляємо творчі здібності, обізнаність у сфері культури". Подана рубрика акцентує на аналізі, зіставленні, визначенні спільних мотивів та образів у літературних творах та пропонованих для розгляду в підручнику художніх полотнах, ілюстраціях. Наведемо приклади з підручника: "Роздивіться портрети українських селян на сторінках підручника. Як ви вважаєте, чи могла б картина В. Тропініна бути портретом Чіпки? Створіть словесний портрет героя. Чи могла б картина А. Куїнджі бути портретом когось із персонажів роману. Якщо так, то кого саме?" [2, с. 49]; "Уважно роздивіться картину Рафаеля "Сікстинська Мадонна". Які деталі ви помітили? Що вас найбільше вражає в цій картині?" [2, с. 79] та інші. Відповідаючи на запитання, учні вчаться критично мислити, створювати словесні образи на основі власної уяви та почуттів, визначати провідні мотиви, теми та образи, втілені у різних видах мистецтва тощо.

На сторінках підручника уміщено багатий, розлогий ілюстративний матеріал, проте авторами не передбачено запитань і завдань до більшості художніх фото митців, репродукцій портретів письменників (Ф. Красицький "Михайло Старицький", І. Труш "І. Франко", М. Жук "М. Коцюбинський", "Микола Вороний"), репродукцій картин (К. Крижицький "Шлях", А. Лосенко "Десять заповідей Мойсея", К. Піссарро "Захід сонця в Сен-Шарлі. Ераньї", С. Обст "Гуцули", І. Труш "Гуцулка з дитиною", Й. Бокшай "Зустріч на полонині", І. Беклемішева "Зачароване озеро", І. Труш "Трембітарі", Ф. Валлотон "Вальс", К. Малевич "Пані за роялем", В. Винниченко "Портрет дружини", С. Делоне "Контрасти", М. Жук "Чорне і біле", В. Котарбінський "Дівчина серед мальв", Ф. фон Штук "Звуки весни", О. Шупляк "Лісова пісня", П.-О. Ренуар "Весна. Чотири сезони", Г. Клімт "Поцілунок", А. Горська "Тарас Шевченко", "Казка" та інші).

На формування в учнів компетентності "Ініціативність, підприємливість та обізнаність у сфері культури" акцентовані запитання і завдання, у яких учні визначаються в особистісних уподобаннях, презентують творчі ідеї, використовують комунікативні стратегії для формулювання власних пропозицій тощо. Наведемо один із прикладів: "Розгляньте ілюстрації до розділу підручника. Роботи якого художника зацікавили вас найбільше? Підготуйте повідомлення про вподобані вами картини. Поділіться цією інформацією зі своїми однокласниками та на своїй сторінці у соціальних мережах" [2, с. 125]. Використання таких завдань на уроках літератури націлює учнів до усвідомлення ролі комунікативних умінь для успішного професійного зростання, спонукає до використання комунікативних стратегій для вирішення власних ідей та пропозицій.

Висновки. Аналіз чинних підручників української літератури для 10 класу дає підстави стверджувати, що їх авторами майстерно дібрано багатий високохудожній, методично функціональний ілюстративний матеріал (портрети письменників, роботи художників, ілюстрації до творів тощо), що допомагає учневі глибоко осмислити зміст художніх творів у контексті різних видів мистецтва. Методичний апарат чинних підручників містить запитання і завдання репродуктивного, проблемного, творчо-пошукового характеру, що

забезпечує змістовну роботу учнів з ілюстративним матеріалом. Посилання на Інтернет-джерела, електронні додатки сприяють розвитку дослідницьких здібностей учнів, орієнтації в інформаційному середовищі, розвитку вмінь обмінюватися інформацією з електронних ресурсів із використанням сучасних інформаційних технологій.

Використана література:

1. Авраменко О. Українська література (рівень стандарту) : підручник для 10 кл. закл. загальн. серед. освіти. Київ, 2018. 256 с.
2. Борзенко О. Українська література (рівень стандарту) : підручник для 10 класу закл. заг. серед. освіти. Харків, 2018. 240 с.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: http://zakon.rada.gov.ua.
4. Жила С. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв’язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи : монографія. Чернігів, 2004. 360 с.
5. Коваленко Л. Українська література (рівень стандарту) : підручник для 10 кл. закл. заг. серед. освіти. Київ, 2018. 320 с.
6. Концепція “Нова українська школа” : затверджена Рішенням колегії МОН України від 27 жовтня 2016 р. URL: http://ru.osvita.ua.
7. Слоньовська О. Українська література (рівень стандарту) : підручник для 10 кл. закл. заг. серед. освіти. Київ, 2018. 224 с.
8. Українська література: 10–11 класи. Рівень стандарту, академічний рівень (зі змінами, затвердженими наказом Міністерства освіти і науки України від 14 липня 2016 р. № 826). URL: http://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv.

References:

1. Avramenko O. Ukrajinsjka literatura (rivenj standartu): pidruch. dlja 10 kl. zakl. zagh. sered. osvity. Kyiv, 2018. 256 s.
2. Borzenko O. I. Ukrajinsjka literatura (rivenj standartu): pidruch. dlja 10 klasu zakl. zagh. sered. osvity. Kharkiv, 2018. 240 s.
3. Derzhavnyj standart bazovoji i povnoji zaghaljnoji serednjoji osvity. URL: http://zakon.rada.gov.ua.
4. Zhyla S. O. Teorija i praktyka vyvchennja ukrajinsjkoji literatury u vzajemozv'jazkakh iz riznymy vydamy mystectv u starshykh klasakh zaghaljnoosvitnjoji shkoly: monoghrafija. Chernighiv, 2004. 360 s.
5. Kovalenko L. T. Ukrajinsjka literatura (rivenj standartu): pidruch. dlja 10 kl. zakl. zagh. sered. osvity. Kyiv, 2018. 320 s.
6. Koncepcija “Nova ukrajinsjka shkola”: zatv. Rishennjam koleghiji MON Ukrajiny vid 27.10. 2016 roku. URL: http://ru.osvita.ua.
7. Slonjovsjka O. V. Ukrajinsjka literatura (rivenj standartu): pidruch. dlja 10 kl. zakl. zagh. sered. osvity. Kyiv, 2018. 224 s.
8. Ukrajinsjka literatura: 10–11 klasy. Rivenj standartu, akademichnyj rivenj (zi zminamy, zatverdzhenymy nakazom MON vid 14.07.2016 № 826) / URL: //mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv.

Гоголь Н. В. Искусствоведческий контекст учебников украинской литературы для 10 класса как способ реализации культурологического подхода в школьном литературном образовани

В статье в рамках реализации проекта “Искусство – исполнение желаний” при поддержке Британского Совета в Украине рассмотрен дидактико-методический потенциал действующих учебников украинской литературы для 10 класса (уровень стандарта, 2018) на предмет воплощения рекомендательной рубрики “Искусствоведческий контекст”. Акцентировано на проблеме культурологического подхода как концептуальной основе модернизации современного школьного литературного образования. Доказано, что основные идеи культурологического подхода в процессе изучения украинской литературы последовательно реализованы в литературно-критическом материале, методическом аппарате, иллюстративном материале учебников украинской литературы для 10 класса, рекомендуемых МОН Украины. Проанализированы принципы внедрения рекомендательной рубрики “Искусствоведческий контекст” в разрезе этой проблемы.

Ключевые слова: *украинская литература, культурологический подход, школьный учебник, искусствоведческий контекст, осведомленность и самовыражение в сфере культуры, читательская компетентность, искусство живописи.*

Hohol’ N. V. Artistic context of the modern textbooks of Ukrainian literature for grade 10 as the means of the culturological approach realization in school literary education

In the article the didactic and methodical potential of the modern textbooks of Ukrainian literature for Grade 10 (Level of the standard, 2018) is considered for the analysis of implementation the recommendation rubric “Artistic Context” within the project “Art – it’s the realization of dreams” that has held with the assistance of the British Council in Ukraine. The main attention is paid to the problem of culturological approach as a conceptual basis of the school literary education modernization. It is proved that the fundamental ideas of the culturological approach in the process of Ukrainian literature studying are consistently realized in the literary-critical materials, methodical apparatus and illustrative materials of Ukrainian literature textbooks for Grade 10, recommended by Ministry of Education and Science of Ukraine. The principles of implementation the recommendation rubric “Artistic Context” are analyzed in the context of this problem.

Key words: *Ukrainian literature, culturological approach, school textbook, artistic context, awareness and self-expression in the sphere of culture, reader competence, art of painting.*

УДК 378.011.3-051:91]:37.015.3

Гончарук В. В.

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Формування екологічної культури майбутніх учителів є складником професійної підготовки. Виникає потреба внесення ефективних змін у зміст і методи підготовки фахівців відповідно до майбутньої діяльності. У статті розкрито проблему формування екологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін у закладі вищої освіти. Процес удосконалення екологічної культури студентів педагогічного напряму підготовки має здійснюватися системно, реалізуючи конструктив трьох провідних факторів: екологічної освіти, екологічного виховання, еколого-практичної діяльності. Досліджено основні умови забезпечення екологічної культури студентів, що створюють об'єктивні можливості розроблення певної педагогічної системи. Від якості підготовки майбутніх учителів буде залежати рівень культури й моральності майбутніх поколінь.

Ключові слова: *екологічна освіта, екологічна культура, екологічне виховання, організація навчально-виховної роботи, педагогічні умови, педагогічна система.*

Стратегічні напрями розв'язання екологічних проблем все більше зміщуються у бік зміни суспільної свідомості, способу мислення та поведінки, вироблення нових життєвих цінностей. Ці зміни передбачають упровадження системи цілеспрямованої екологічної освіти і виховання нового покоління, у якій особлива роль належить загальноосвітнім навчальним закладам. Нові вектори реформування шкільної освіти спрямовані на посилення екологічної підготовки учнів, що передбачає формування системи екологічних знань, розвиток екологічної грамотності, розширення екологічного світогляду. Суттєвого значення у цьому процесі набуває якісно організована навчально-виховна діяльність вчителя і учнів, що передбачає постійний пошук інноваційних підходів до вивчення природничих дисциплін.

Унесення коректив у професійну підготовку учителів природничих спеціальностей та пошук ефективних шляхів формування екологічної культури здійснюється, ураховуючи положення нормативних документів державного рівня, зокрема Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., Стратегії інноваційного розвитку України на 2010–2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів (2009), Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти України (2013), Концепції "Нова українська школа" (2016). Питання реалізації зазначених документів пов'язано з внесенням коректив у професійну підготовку майбутніх фахівців, зокрема майбутніх учителів природничих спеціальностей.

Виявлення та оцінювання ціннісних пріоритетів сучасного вчителя природничих дисциплін, розвитку його аксіосфери, дослідження специфіки еколого-ціннісних орієнтацій у процесі його професійної підготовки показало, що ці аспекти набувають сьогодні стратегічного характеру, а їх вирішення є найважливішим і найактуальнішим завданням вищої педагогічної школи.

У теорії і практиці вищої педагогічної освіти накопичено значний досвід, що є основою формування системи цінностей у майбутніх фахівців природничих спеціальностей загалом та ціннісного ставлення до навколишнього середовища у молоді зокрема. Це наукові праці, у яких розкрито теоретико-методичні основи екологічної освіти й виховання у вищій школі (Н. Бібік, О. Біда, Л. Білик, Ю. Бойчук, Н. Демешкант, Н. Лисенко, Л. Лук'янова, В. Онопрієнко, О. Плахотнік, Н. Рідей, Т. Саєнко, С. Совгіра, Г. Сорокіна, Г. Тарасенко та ін.), посилення ролі екологічної домінанти в навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл (К. Гуз, В. Ільченко, Г. Пустовіт, С. Шмалєй та ін.). Ідеї неперервної екологічної освіти розвиваються у роботах таких вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів, як В. Вербицький, Е. Гірусов, М. Дробноход, І. Зязюн, В. Крисаченко, Б. Лихачов, М. Моісеєв, Н. Ничкало, Г. Пустовіт, Н. Реймерс, В. Рибалко та ін. Низка наукових робіт, присвячених аналізу проблеми формування екологічної культури, здійснювали такі науковці: І. Грабовська, І. Сафонов, М. Реймерс, Б. Ліхачов, М. Храменко, О. Ожегова, О. Ніконорова, Г. Швебс.

Формування екологічної культури студентів вищих навчальних закладів вивчали Г. Білявський, М. Бойчева, В. Бровдій, М. Грейда, Н. Лисенко, О. Мітрясова, О. Микитюк, Т. Нінова, К. Ситнік, Є. Флешар, О. Чернікова, М. Шаповал, Е. Шапокене, М. Швед. Саме тому М. Моїсеїв вважає, що формування екологічної культури особистості повинне стати незамінною частиною діяльності всієї системи навчання [4].

Мета статті полягає в обґрунтуванні теоретико-методичних засад формування екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей у процесі професійної підготовки.

На різних етапах дослідження для розв'язання поставлених завдань використовувалися такі методи дослідження: теоретичні (аналіз психолого-педагогічної літератури, контент-аналіз основних понять, узагальнення, моделювання з метою розробки моделі та технології формування екологічної культури вчителів); емпіричні (анкетування, спостереження, письмове та усне опитування, тестування з метою визначення критеріїв і рівнів сформованості екологічної культури, педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний етапи) для перевірки ефективності авторської технології формування екологічної культури); прогностичні (метод незалежних експертних оцінок із метою впровадження та апробації розроблених навчально-методичних матеріалів); статистичні (методи математичної обробки кількісних даних дослідження).

Виховання особистості з високим рівнем екологічної культури і свідомості має стати одним із головних важелів у вирішенні надзвичайно гострих екологічних проблем сучасної України. Найголовнішою метою екологічної освіти у наш час є формування екологічної культури дітей і молоді, що передбачає виконання таких завдань: відродження кращих традицій українського народу, в основі яких лежить тісний взаємозв’язок людини з довкіллям, відродження духовно-почуттєвого розуміння світу природи, формування вміння ухвалювати відповідальні рішення, спрямовані на збереження природи.

Проблема формування екологічної культури – одна з найбільш актуальних проблем на сучасному етапі розвитку нашого суспільства, від вирішення якої залежить оздоровлення нації в цілому. Процес формування екологічної культури студентів є складним, суперечливим і багатоетапним. На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень проблеми, власного теоретичного пошуку виявлено такі структурні елементи екологічної культури: екологічні знання – екологічне мислення – екологічна свідомість – екологічний світогляд – екологічна етика – екологічна культура.

Реформування змісту вищої освіти в Україні орієнтоване на гуманізацію, екологізацію, що ставить перед системою освіти принципово нові завдання. Екологічна освіта є одним з основних засобів реалізації ідей сталого розвитку держави, зміст якої має ґрунтуватися на українському державотворенні. Суттєвого значення у цьому контексті набуває екологічна освіта, кінцевою метою якої є становлення екологічної культури особистості.

С. Совгіра слушно зазначила, що формування екологічної культури майбутнього викладача, зокрема природничих дисциплін, повинне проходити через: набуття екологічних знань, формування екологічного мислення, світогляду, етичних принципів поведінки у природі, забезпечення підтримки фізичного стану для проведення краєзнавчих екскурсій, експедицій, подорожей, вироблення активної природоохоронної позиції, формування необхідних якостей вихователя. Отже, екологічну культуру вчителя можна визначити: як засвоєння особистістю і постійне збільшення певних екологічних знань і навичок, коли вони органічно поєднуються зі знаннями екологічної ситуації і становлять своєрідний екологічний світогляд; вироблення екологічної свідомості, яка передбачає використання набутих знань у житті та практичній діяльності; здатність особистості творчо мислити та постійно самовдосконалюватися [6, с. 67].

Сьогодні вчені (Ю. Давидов, М. Кисельов, В. Межуєв, Я. Мінкявечюс та ін.) стверджують, що культура не стільки відрізняється від природи, скільки пов’язана з нею культура є людським ставленням до природи [8, с. 33]. Екологічна культура є регулятором людської діяльності. Вона є за своєю суттю своєрідним “кодексом поведінки”, що лежить в основі екологічної діяльності та екологічної поведінки. За змістом її слід розглядати як сукупність знань, норм, стереотипів і правил поведінки людини в навколишньому природному світі [1, с. 115]. У процесі навчання студенти повинні навчитися не лише обґрунтовувати свої світоглядні позиції, а й користуватися здобутими знаннями у повсякденному житті. Отже, чітко простежується світоглядний та прагматичний аспекти. Це й становить основний зміст екологічної освіти на сучасному етапі.

М. Мойсєєв визначає три істотно різних напрями екологічної освіти. Перший – світоглядний, завдяки якому продовжується освітній (виховний) напрям, який було закладено ще в середній школі. Незалежно від тієї галузі діяльності, до якої буде залучений майбутній фахівець, він повинен мати необхідний світогляд, певним чином сформоване філософське підґрунтя для своєї діяльності та емпірично обґрунтоване раціоналістичне бачення в біосфері. У межах другого напряму розглядається екологічний професіоналізм майбутнього фахівця. Він є орієнтованим на майбутню професійну діяльність студента, зокрема знання ним основних екологічних принципів і новітніх технологій, здатність до раціонального й екологічно доцільного вирішення професійних завдань, ураховуючи усі природоохоронні вимоги. Ця підготовка визначається специфікою навчальних закладів у процесі професійної підготовки фахівців різних галузей. Згідно із третім напрямом, існує необхідність у підготовці фахівців, які здатні вирішувати множинні завдання, що виникають у процесі взаємодії у системі “людина-природа”, фахівців, які володіють системними екологічними знаннями, а також всебічною підготовкою в галузі норм права, економіки та готові до вирішення повсякденних екологічних завдань та глобальних екологічних проблем [3]. За нашим баченням, екологічна освіта – це неперервний процес набуття екологічних знань, умінь і навичок природовідповідної діяльності.

Б. Ліхачов розглядає екологічну культуру як особливе утворення, яке ґрунтується на екологічних знаннях, вміщує глибоку зацікавленість у природоохоронній діяльності, грамотне її здійснення, багатство етично-естетичних відчуттів і переживань, що породжуються спілкуванням із природою [2]. Указуючи на складну структуру екологічної культури, автор виділяє такі основні її аспекти: екологічну культуру – результату діяльності людини із перетворення природного середовища в напрямі, що відповідає фізіологічним та соціальним потребам людини; екологічна культуру, яка характеризує рівень розвитку екологічної свідомості у соціальних суб’єктів, починаючи від окремої особистості й закінчуючи людством у цілому, у якому відображено ставлення до природного середовища як життєвонеобхідної екологічної цінності; екологічну культуру – творчу діяльність людей щодо екологічного засвоєння природного середовища, під час якого створюються, зберігаються, розподіляються і споживаються екологічні цінності [2].

І. Суравегіна визначає екологічну культуру як динамічну єдність екологічних знань, позитивного ставлення до них (екологічних настанов, цінностей) та реальної діяльності людини у навколишньому середовищі [7]. На думку дослідниці, необхідним елементом екологічної культури є відповідальність у ставленні до природного середовища.

Проводячи аналіз цієї складної дефініції, Г. Пустовіт визначає екологічну культуру як історично зумовлене явище, що постійно зазнає змін і корекції у світоглядному контексті, є обов'язковою умовою людського буття і виступає як: засіб самоорганізації (матеріальних і духовних) сутніх сил особистості у конкретній екологічній ситуації, який дозволяє на принципах гармонії і доцільності поєднати два світи – природний і соціальний; ціннісно-процесуальна категорія ставлення людини до власних потреб і можливих способів їх задоволення; життєвонеобхідна потреба природних об'єктів як рівноправних партнерів у системі "природа-людина-суспільство"; процесуально-предметне втілення природоперетворювальної діяльності особистості у довкіллі, ураховуючи соціально-екологічні обмеження і корекції росту необґрунтованих потреб людини; умова формування людини нового типу, основою поведінки якої в навколишньому середовищі є норми моралі, глибоке розуміння незаперечної цінності всіх природних об'єктів, неповторності природи та корекція власних життєвих потреб на її користь. На думку автора, екологічна культура особистості кардинальним чином змінює поведінку людини у довкіллі, чим забезпечується стабільне формування екологічної вихованості особистості, а її діяльність не порушує рівновагу у навколишньому середовищі, що призводить до зростання якості життя як нинішніх, так і майбутніх поколінь [5, с. 64–65].

На думку Є. Флешар, екологічна культура – це особливе особистісне утворення, що складається з таких елементів, як здатність бачити специфіку та складність природних явищ, знаходити в них взаємозумовлені зв'язки й правила поводження з ними; цілісність знань про навколишнє середовище; здатність логічно мислити у межах екологічної безпеки; готовність до застосування законів, що охороняють навколишнє середовище; здатність до створення конструктивних етичних положень, які регулюють відносини людини з навколишнім природним середовищем; здатність нести відповідальність за збереження навколишнього середовища [9].

Формування екологічної культури полягає у наданні студентам екологічних знань, формуванні екологічного стилю мислення, вивчення правил доцільної поведінки та здорового способу життя. Виходячи з цього, можна виокремити такі критерії оцінювання екологічної культури студента: екологічні знання, екологічні мотиви і цінності, поведінку в природі, посильну участь в екологічній діяльності. Одним зі шляхів формування екологічної культури студентів є екологізація змісту навчальних предметів. Водночас виховання екологічно культурної особистості передбачає докорінну перебудову мислення і поведінки. Формування екологічної культури не мислиме без усвідомлення єдності людини і природи. Природне довкілля – це не просто природне середовище існування, а форма, в якій відбувається зростання людини як повноцінної особистості. Тому найважливішим ланцюгом у процесі формування екологічної культури є польові практики з природничих дисциплін, у зміст яких вміщені завдання комплексного вивчення рослинного і тваринного світу. Важливим показником екологічної культури студента є його суспільно значущі дії та вчинки, тому особливої ваги у формуванні екологічної культури набуває виховна діяльність педагогічних закладів вищої освіти, яка зосереджується на конкретних етичних нормах, що має особистісний сенс для студента.

На наш погляд, поняття "екологічна культура" має широкий зміст, бо в нього, разом із природними, вміщені й соціальні чинники, що відображають матеріальне та духовне виробництво, соціальну діяльність людей і визначають організацію суспільства. Специфіка екологічної культури визначається своєрідністю діяльності, широким спектром функцій, що виконуються.

Висновки. Ми зробили висновок про необхідність вміщення у зміст екологічної культури таких компонентів: еколого-ціннісних орієнтацій, еколого-значущих знань, еколого-орієнтованих відносин, еколого-виправданої практичної діяльності. Структура екологічної культури відображає аксіологічно-інформаційно-емоційно-діяльнісну сутність загальної культури, співвідноситься з цілісним освітньо-виховним процесом, у якому вона може бути сформована. Екологічна культура майбутнього вчителя природничих спеціальностей – це інтегральне утворення, що формується у процесі професійної освіти у закладі вищої освіти й ґрунтується на екологічних знаннях і вміннях, екологічній свідомості, екологічному стилі мислення та діяльності, які проектуються на його професійну діяльність. Стиль розкривається у поєднанні таких фізичних, психологічних та соціокультурних якостей, які дозволяють на всіх рівнях життєдіяльності зберігати органічний зв'язок із природою. Екологічна культура особистості вчителя виявляється у свідомості, мисленні, поведінці. На основі узагальнення теоретичних підходів визначено особливості формування екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей: на рівні особистості – формування навичок повсякденної екологічно виправданої поведінки у побуті та професійній діяльності, уміння передбачати соціальні й екологічні наслідки економічних рішень; на рівні групи – урахування у змісті робочих програм професійно орієнтованих дисциплін складників сталого розвитку, використання інноваційних педагогічних технологій освітнього процесу для інтеграції економічного, соціального та екологічного складників сталого розвитку, проведення практик (навчальної, виробничої) на підприємствах, що застосовують безвідходні технології виробництва, розвиток людини у природі як мета й критерій соціально-економічного прогресу, формування системи уявлень про цінність природних ресурсів, стратегію сталого розвитку, проблеми збереження здоров'я та навколишнього середовища.

Результати аналізу, консультацій із викладачами, вивчення досвіду інших навчальних закладів дали змогу зробити висновок, що у межах будь-якої однієї дисципліни формування екологічної культури не може відбуватися сповна, екологічна освіта має міжпредметний характер, тому під час вивчення дисциплін циклу загальноприродничої та професійної підготовки є досить значні можливості для формування екологічної свідомості та культури, а також загальнолюдських цінностей, якими повинні керуватися студенти природничого факультету.

Використана література:

1. Крисаченко В. С. Екологічна культура: теорія та практика : навчальний посібник. Київ : Заповіт, 1996. 352 с.
2. Лихачев Б. Т. Экология личности. *Педагогика*. 1993. № 2. С. 19–24.
3. Моисеев Н. Н. Современный антропогенез и цивилизованные разломы. Эколого-политический анализ. Москва : МНЭПУ, 1994. 47 с.
4. Моисеев Н. Н. Историческое развитие и экологическое образование. Москва : МНЭПУ, 1995. 52 с.
5. Пустовіт Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1–9 класів у позашкільних навчальних закладах : монографія. Київ ; Луганськ : Альма-Матер, 2004. 540 с.
6. Совгіра С. В. Підготовка майбутнього вчителя до екологічного виховання старшокласників (на краєзнавчому матеріалі) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Умань, 2000. 160 с.
7. Суравегина И. Т. Методические системы экологического образования. *Советская педагогика.* 1988. № 9. С. 31–35.
8. Тарасенко Г. С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти : монографія. Черкаси, 2006. 308 с.
9. Флешар Е. Дидактичні основи підготовки студентів – майбутніх вчителів-біологів до реалізації екологічної освіти : автореф. дис. … докт. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2000. 30 с.

References

1. Krischenko V. S. Ecological Culture: Theory and Practice: Teach. manual. K.: Testament, 1996. 352 pp.
2. Likhachev B. T. Ecology of personality. Pedagogics. 1993. № 2. P. 19–24.
3. Moiseev N. N. Modern anthropogenesis and civilized faults. Ecological-political analysis. M.: MNEPU, 1994. 47 p.
4. Moiseyev N. N. Historical development and ecological education / N. N. Moiseev. Moscow: MNPEU, 1995. 52 p.
5. Pustovit G. P. Theoretical and methodological foundations of ecological education and education of pupils of grades 1-9 in extracurricular educational institutions: monograph. K.-Lugans: Alma-Mather, 2004. 540 p.
6. Sovhira S. V. Preparation of the future teacher for environmental education of senior pupils (on the local lore material): diss. Cand. Sciences: 13.00.04. Uman, 2000. 160 p.
7. Suravegina I. T. Methodical systems of ecological education. Soviet pedagogy. 1988. № 9. P. 31–35.
8. Tarasenko G. S. Interconnection of aesthetic and ecological teacher training in the system of vocational education: monograph. Cherkasy, 2006. 308 p.
9. Fleshar E. Didactic Fundamentals of Preparing Students-Future Teachers-Biologists for the Implementation of Ecological Education: Author's abstract. dis ... Dr. Ped. Sciences: 13.00.02. K., 2000. 30 p.

Гончарук В. В. Формирование экологической культуры будущих учителей естественных специальностей

Формирование экологической культуры будущих учителей является частью их профессиональной подготовки. Возникает необходимость внесения эффективных изменений в содержание и методы подготовки специалистов в соответствии с их будущей деятельностью. В статье раскрыта проблема формирования экологической культуры будущих учителей естественных дисциплин в учреждении высшего образования. Процесс усовершенствования экологической культуры в студентов педагогического направления подготовки должен осуществляться системно, реализуя конструктив трех ведущих факторов: экологического образования, экологического воспитания, эколого-практической деятельности. Исследованы основные условия обеспечения экологической культуры студентов, какие создают объективные возможности разработки определенной педагогической системы. От качества подготовки будущих учителей будет зависеть уровень культуры и нравственности будущих поколений.

Ключевые слова: *экологическое образование, экологическая культура, экологическое воспитание, организация учебно-воспитательной работы, педагогические условия, педагогическая система.*

Honcharuk V. V. Formation of ekological culture of future teachers of natural specialties

Formation of ecological culture of future teachers is the part of their training. There is an objective need for making effective changes to the content and methods of training specialists according to their future performance. The article discusses the need to improve the formation and development of ecological culture of future teachers of natural sciences in the institution of higher education. The formation of ecological culture of students of pedagogical direction of training should be carried out systematically, realizing constructive three major factors: environmental education, environmental upbringing, ecological practice. We study the basic conditions for the formation of ecological culture of students, creating objective possibilities of the development of educational system of signification the process. The quality of training of future teachers will depend on the level of culture and morality of future generations.

Key words: *ecological education, ecological culture, ecological upbringing, organization of educational work, pedagogical terms, pedagogical system.*

УДК 159.946.3-053.4

Гречишкіна І. А.

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ СТАНОВЛЕННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті представлено характеристику проблеми становлення мовлення у дітей молодшого дошкільного віку в лінгводидактичному аспекті. З'ясовано поняття «мовлення» як процес створення зв'язного мовлення і як продукт мовлення. Проаналізовано різні наукові підходи щодо становлення мовлення молодших дошкільників як складного та тривалого процесу, який вимагає керівництва з боку педагога. Досліджено генезис мовлення як засобу спілкування. Проаналізовано взаємозалежність мовлення та мислення, яка перебуває в центрі уваги психолого-педагогічних досліджень. Визначено недоліки у мовленні дошкільників. Визначено вплив педагога на розвиток мовлення молодших дошкільників. Визначено подальші перспективи дослідження.

Ключові слова: *лінгводидактика, дошкільник, мовлення, розвиток мовлення, зв'язне мовлення.*

Найважливішою умовою всебічного розвитку дитини є правильне формування мовлення. Від рівня сформованості мовлення дітей залежать можливості в пізнанні навколишньої дійсності, що характеризує психічний розвиток та зумовлює характер відносин з однолітками і дорослими. Зазначено, що одним із першочергових і актуальних завдань є достатньо вільно, змістовно і правильно висловлювати думки.

Так, у Базовому компоненті дошкільної освіти визначено мету мовленнєвого розвитку випускника закладу дошкільної освіти, сформованість комунікативної компетенції *(Базовий компонент дошкільної освіти, 2012).* Мовленнєвий розвиток дошкільника є головним інструментом, за допомогою якого вона не тільки взаємодіє з довкіллям, а й завдяки якому відбувається соціалізація маленької дитини. Водночас аналіз останніх досліджень показує, що розквіт комп'ютеризації, мережі Інтернет, телебачення та інших технічних засобів, які стали доступними дітям дошкільного віку як у сім'ї, так і в закладах дошкільної освіти, які стають причиною обмежень спілкування дітей з іншим мовцем, унаслідок чого, гальмується мовленнєва сфера. Мовленнєва компетенція є однією з провідних характеристик особистості, що формується на етапі дошкільного дитинства (А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій та ін.) *(Богуш, 1997).*

Дошкільний вік – це період активного засвоєння дитиною мовлення, становлення й розвиток усіх сторін мовлення – фонетичної, лексичної, граматичної, зв'язності, засвоєння виразності та образності. Зазначимо, повноцінне оволодіння рідним мовленням у дошкільному віці – необхідна умова вирішення завдань всебічного розвитку дитини, засвоєння культури свого народу, формування цінностей у максимально сенситивний період розвитку.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні проблеми становлення мовлення молодших дошкільників у лінгводидактичному аспекті.

Зазначимо, що сучасна лінгводидактика розглядає поняття „мовлення" у двох аспектах: як процес створення зв'язного мовлення (Т. Ломтєв, М. Панов, А. Супрун та ін.) і як продукт мовлення (Ф. де Соссюр, Л. Щерба, Е. Косеріу, О. Смирницький та ін.). Аналіз літератури показав, що в першому аспекті мовлення як процес має синонім «мовленнєва діяльність» або «мовленнєвий акт». Так, мовленням, на думку науковців, є вербальне спілкування за допомогою мовних знакових одиниць: слів, конструкцій, тексту, інтонацій, часто за підтримки невербальних засобів. Так, як зазначають лінгводидакти, друге значення – „мовлення як результат" – це результат творчого процесу, його породження. Зважаючи на зазначене, можемо сказати, що мовлення дошкільників слід розглядати як процес створення зв'язного висловлювання. Розвиток зв'язного мовлення відіграє провідну роль у процесі становлення дитини та посідає центральне місце в загальній системі роботи з формування мовлення в закладах дошкільної освіти. За допомогою розвиненого зв'язного мовлення дитина легко встановлює контакт з оточенням, ініціює власні ідеї, бере участь у різних видах дитячої творчості.

Так, на думку лінгвістів, які зазначають, що мовлення як поняття є набагато складнішим, воно досліджується на таких різних рівнях, як фізіологічні основи мовлення (Н. Жинкін), взаємозв'язок мислення й мовлення (О. Потебня, Л. Виготський), психологічні аспекти мовлення (Н. Хомський, А. Супрун, О. Леонтьев, Н. Жинкін), реалізація функцій мови в мовленні (О. Потебня, І. Горєлов), процес оволодіння мовленням, механізм мовлення (А. Загнітко), функціональні різновиди мовлення (О. Казарцева), культура усного і писемного мовлення (Н. Гуйванюк, С. Єрмоленко, П. Коваль).

Різні аспекти розвитку мовлення дошкільників розглядали такі науковці минулого та сучасності: Н. Аксаріна, А. Богуш, Н. Гавриш, Г. Гончаренко, М. Кольцова, К. Крутій, Г. Лопатіна, С. Макаренко, Г. Розенгарт-Пупко, О. Саприкіна, Ф. Сохін, Н. Старжинська, В. Тарасун, Є. Тихеєва, В. Тищенко, Т. Ушакова, Т. Філічева, М. Фомічова, Г. Чіркіна, Т. Юртайкіна та ін.

Досліджуючи генезис мовлення як засобу спілкування, М. Лісіна виокремила три етапи оволодіння дитиною мовленням. Перший етап – довербальний, другий – виникненням мовлення і третій – генезис мовлення як засобу спілкування *(Лісіна, 1982).*

Аналіз наукової літератури показав, що становленню мовлення дітей на довербальному етапі присвячено багато наукових праць, у яких характеризується цей процес (Н. Щелованов, Н. Аксаріна, Н. Фігурін, М. Денисова, М. Кистяковська та інші). Так, дитина на довербальному етапі ще не розуміє значення того, що йому говорять, але

в процесі ситуативно-особистісної форми спілкування, яка збігається з цим етапом, поступово складаються передумови оволодіння мовленням. Так, автори зазначають, що створені передумови засвоєння мовлення ефективно впливають на подальший мовний розвиток дитини. У цей період відбувається інтенсивний розвиток інтонації і з’являються так звані «псевдослова». Перші інтонації є спробами звернути на себе увагу дорослого. Аналіз літератури показав, що особлива роль у цей період відводиться поведінці дорослого. Другий етап характеризується виникненням мовлення: дитина починає розуміти мовлення дорослого, вимовляє свої перші активні слова. Так, під час спілкування дорослого та дитини, під час якого дорослий не лише постійно розмовляє з нею, а й сприяє активному використанню слів, спонукаючи правильно повторити назву предмета, дії, самостійно застосувати слово, відбувається поступовий перехід до мовленнєвої активності дитини. Початок третього етапу (А. Богуш, К. Крутій, Г. Ляміна, Л. Павлова, О. Саприкіна, Т. Юртайкіна та ін.) знаменує появу мовлення як засобу спілкування. Із цього часу починається розвиток мовленнєвого спілкування, у процесі якого дитина оволодіває словом рідного мовлення, поступово навчається використовувати його для спілкування.

Проблема взаємозалежності мовлення та мислення, як уже зазначалось, завжди перебувало в центрі уваги психолого-педагогічних досліджень (Л. Виготський, М. Жинкін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, О. Шахнарович та інші) Зазначені наукові посилання становлять підґрунтя для розкриття особливостей словникового розвитку дітей, накопичення і розуміння значення слів. Значний внесок у цю проблему зробив Л. Виготський. Головне у цьому, як зазначав автор, „відношення думки до слова”. Л. Виготський показав те, як на основі егоцентричного мовлення виникає внутрішнє мовлення дитини, що є основою його мислення. Перехід від думки до мовлення є складним процесом розчленування думки і її відтворення в словах *(Виготський, 1983).*

Водночас дослідження іншого науковця містять протилежні висновки становлення мовлення дитини. Так, Ж. Піаже вважав, що розвиток мовлення дитини відбувається через спілкування, через структурування його відносин з іншими.

Схожої думки дотримувався А. Запорожець. Так, автор зазначає, що мовлення тісно пов’язане з мисленням дитини, через те, що відбуваються зміни мотивів спілкування та змісту *(Запорожец, 1986, С. 155–176).*

Наголосимо, що вагоме значення для нашого дослідження має роботи С. Рубінштейна, який зазначав, що в опануванні мовленням дитина іде від частини до цілого: від окремих слів до поєднання двох-трьох слів, далі до простої фрази та складних речень. Кінцевим етапом зв’язного мовлення, психолог уважав здатність до складання кількох речень, об’єднаних загальним змістом *(Рубінштейн, 1973).*

За класифікацією Ф. Сохіна й О. Ушакової, психолого-педагогічні дослідження дитячого мовлення сьогодні здійснюються в трьох напрямах: структурному (фонетичний, лексичний, граматичний аспекти), функціональному (формування навичок володіння мовленням) і когнітивному (формування елементарного усвідомлення явищ мовлення і мови) *(Психолого-педагогические вопросы, 1987)*

Результати вивчення літератури свідчать, що молодший дошкільний вік є найбільш сенситивним щодо мовленнєвого розвитку *(Крутій, 2004).* У дітей молодшого дошкільного віку надзвичайно розвинене мовне чуття, вони вельми рано помічають і виправляють мовленнєві «» й «покручі» у мовленні інших (Ф. Сохін, Т. Ушакова, В. Харченко, О. Шахнарович та ін.). До трьох років дитина оволодіває правильною звуковимовою більшості звуків, натомість упродовж усього означеного періоду (до п’яти років) діти відчувають труднощі у вимові шиплячих, свистячих звуків. Для більшості дітей молодшої групи характерна загальна пом’якшеність мовлення, пропуск, спотворення і перестановка звуків складів, заміна, порушення звукової структури слова, уподібнення звуків (А. Богуш, О. Максаков, М. Фомічова). Завдяки добре розвиненому фонематичному слуху діти диференціюють звуки (Д. Ельконін).

Існує думка, що з белькотання започатковується власне активне мовлення дитини (Р. Тонкова-Ямпольська). Ті звуки, що були в белькотанні, дитина набагато раніше й легше вимовляє (губні), ніж ті, яких не було (свистячі, шиплячі, *р).* Отже, белькотання готує мовленнєвий апарат до вимови звуків мови, складів і слів, сприяє розвитку фонематичного слуху *(Богуш, 2007).*

А. Богуш було визначено недоліки звукової культури мовлення, що умовно розподілена на три категорії: вікові, фізіологічні недоліки мови дітей; мовні патологічні вади в мові дітей старшого дошкільного віку, які залишилися внаслідок педагогічної занедбаності; мовні зрушення внаслідок неправильного розвитку мовно-рухового апарату (вроджені чи набуті) *(Методика розвитку рідної мови, 1992)* Як стверджує педагог, перші дві категорії вад можна усунути в умовах дошкільного закладу, що, на нашу думку, підтверджує дослідження про пропедевтичну роботу з розвитку мовлення молодших дошкільників.

Однак учені зазначають, що диференціація звуків на слух та їх артикуляція в період засвоєння звуків не збігається (О. Гвоздєв, В. Бельтюков, Н. Швачкін та ін.).

Розвитку мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві присвячено дослідження Н. Гавриш. Мовленнєвотворча діяльність розглядається автором як основа розвитку творчих здібностей дітей у різних видах діяльності, причому мовлення в різних ситуаціях є або стрижнем макродіяльності, спрямовуючи та збагачуючи її, або предметом власне мовленнєвої діяльності. Автор звертає увагу на механізми управління вихователем мовленнєвою діяльністю дітей, що забезпечують високий рівень емоційної, мовленнєвої та мисленнєвої активності дітей *(Гавриш, 2001).*

Одним із перших ґрунтовних досліджень в Україні щодо формування граматичної правильності мовлення дошкільників стала праця К. Крутій. Незважаючи на те, що автором досліджувався старший дошкільний вік, учена з’ясовує також особливості формування граматично правильного мовлення в онтогенетичному

розвитку дитини, визначає педагогічні умови, що сприяють підвищенню рівня оперування дошкільниками граматичними категоріями *(Крутій, 2004)*.

Висновки. Таким чином, проаналізувавши різні наукові підходи, ми дійшли висновку, що становлення мовлення молодших дошкільників складний та тривалий процес і вимагає керівництва з боку педагога. Тому подальшого дослідження вимагає аналіз методики пропедевтичної роботи навчання зв'язного мовлення молодших дошкільників.

Використана література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / А. Богуш, Г. Бєлєнька та ін. ; наук. кер. А. Богуш. Київ, 2012. 26 с.
2. Богуш А., Григоренко Г. Запрошуємо до розмови : посібник для роботи з дошкільниками. Київ : Освіта, 1997. 212 с.
3. Лисина М. Проблемы онтогенеза общения. Москва : Педагогика, 1986. 144 с.
4. Выготский Л. Мышление и речь. Собрание сочинений : в 6 т. Москва : Педагогика, 1983. Т. 2. 433 с.
5. Запорожец А. Роль элементов практики и речи в развитии мышления у детей. *Избранные психологические труды* : в 2 т. Москва : Педагогика, 1986. Т. 1. С. 155–176.
6. Рубинштейн С. Проблемы общей психологии. Москва : Просвещение, 1973. 433 с.
7. Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду : сборник научных трудов / под ред. Ф. Сохина и О. Ушаковой. Москва, 1987. 187 с.
8. Крутій К. Формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку. Запоріжжя : ТОВ "ЛІПС" ЛТД, 2004. 390 с.
9. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / А. Богуш, Н. Гавриш ; за ред. А. Богуш. Київ : Вища школа, 2007. 542 с.
10. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі / за ред. А. Богуш. Київ : Вища школа, 1992. 412 с.
11. Гавриш Н. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці. Донецьк : ТОВ "Лебедь", 2001. 218 с.

References:

1. Bazovyy komponent doshkol'nogo obrazovaniya: Nauchnyy rukovoditel': A. M. Bogush, deystvitel'nyy chlen APN Ukrainy, prof., D-r ped. nauk .; Avt. kol-vo: Bogush A. M., Belen'kaya G. V., Boginich O. L., Gavrish N. V., Dolinnaya A. P., Il'chenko T. S., Kovalenko Ye. V., Lysenko G. M ., Mashovets M. A., Nizkovs'ka O. V., Panasyuk T.V., Pirozhenko T. A., Ponimans'ka T. I., Sidel'nikova A. D., Shevchuk A. S., Yakimenko L. YU. K .: Izdatel'stvo, 2012. 26 s.
2. Bogush A.M. Priglashayem k razgovoru: posobiye dlya raboty s doshkol'nikami / A. N. Bogush, I. Grigorenko. M.: Prosveshcheniye, 1997. 212 s.
3. Lisina M.I. Problemy ontogeneza obshhenija. Moskva : Pedagogika, 1986. 144 s.
4. Vygotskiy L. S. Myshleniye i rech'/Sobr. soch.: v 6 t. Moscow: Pedagogika, 1983. Vol. 3. 433 p.
5. Zaporozhets A. V. Rol' elementov praktiki i rechi v razvitii myshleniya u detey // Izbr.psikhol. trudy: V 2-kh t. Moskva : "Pedagogika", 1986. T. 1. S. 155–176.
6. Rubinshteyn S.L. Problemy obshchey psikhologii. M.: Prosveshcheniye, 1973, 433 s
7. Psikhologo-pedagogicheskiye voprosy razvitiya rechi v detskom sadu / Sbornik nauchnykh trudov / Pod red. F.A. Sokhina i A.S. Ushakovoy. M., 1987. 187 s
8. Krutiy K. Formirovaniye grammaticheski pravil'noy rechi u detey doshkol'nogo vozrasta. Zaporozh'ye: OOO "Lips" LTD, 2004. 390 s.
9. Bogush A. N. Doshkol'noye lingvodidaktiki: Teoriya i metodika obucheniya rodnogo yazyka: Uchebnik Bogush A. M., Gavrish N. V. / Pod red. A. M. Bogush. Moskva : shk., 2007. 542 s
10. Metodika razvitiya rodnogo yazyka i oznakomleniya s okruzhayushchim v doshkol'nom uchrezhdenii // Pod red. A. M. Bogush. Moskva : shk., 1992. 412 s.
11. Gavrish N.V. Razvitiye rechevoy tvorchestva v doshkol'nom vozraste. Donetsk: OOO "Lebed'", 2001. 218 s.

Гречишкина И. А. Лингводидактические основы становления речи у детей младшего дошкольного возраста

В статье представлена характеристика проблемы становления речи у детей младшего дошкольного возраста в лингводидактичному аспекте. Выяснено понятие речи как процесс создания связной речи и как продукт речи. Проанализированы различные научные подходы становлении речи младших дошкольников как сложного и длительного процесса, который требует руководства со стороны педагога. Исследован генезис речи как средства общения. Проанализированы взаимозависимость речи и мышления, которая находится в центре внимания психолого-педагогических исследований. Определены недостатки в речи дошкольников. Определено влияние педагога на развитие речи младших дошкольников. Определены дальнейшие перспективы исследования.

Ключевые слова: *лингводидактики, дошкольник, речи, развитие речи, связную речь.*

Grechishkina I. A. Linguvodidactic bases for the development of linguistic children of youth preschool age

The article presents the formation of speech for children of junior preschool age. Preschool age is considered – as a period of active assimilation by the child of speech, formation and development of all parties of speech – phonetic, lexical, grammatical, connectivity, assimilation of expressiveness and imagery. The problems of the formation of broadcasting of younger preschoolers in the linguodidactic aspect are theoretically substantiated. The concept of speech is defined: as a process of creating coherent speech and as a product of speech. Different scientific approaches concerning the formation of broadcasting of younger preschoolers as a complex and long process are analyzed. The genesis of speech as a means of communication, where three phases of mastering a child by speech are distinguished. The speech from the psychological point of view is analyzed. The influence of the teacher on the development of speech of younger preschoolers is determined. Developed conclusions to the article, the analysis showed that the formation of speech for younger preschoolers is a complex and lengthy process and requires guidance from the teacher.

Key words: *linguodidactics, preschoolers, speech, speech development, coherent speech.*

УДК 378.018.8:373.3.011-051

Грітченко Т. Я., Майданик О. В.

ІННОВАЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито актуальність проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у закладах вищої освіти. Визначено, що реалізація цієї проблеми в умовах Нової української школи потребує використання в освітньому просторі ЗВО інноваційних педагогічних технологій, творчого пошуку нових чи вдосконалених концепцій, принципів та підходів до освіти. Проаналізовано причини, що зумовили потребу в інноваційній спрямованості педагогічної діяльності на сучасному етапі розвитку освіти. Розкрито сутність поняття “професійна підготовка вчителя початкової школи”. Схарактеризовано низку інноваційних технологій, які, на думку авторів, наефективніше сприятимуть професійному становленню майбутніх учителів початкової школи: розвитку критичного мислення, проблемного навчання та інтерактивна.

Ключові слова: *майбутні учителі початкової школи, професійна підготовка вчителя початкової школи, інновація, інноваційні технології, технологія розвитку критичного мислення, проблемне навчання, інтерактивна технологія.*

Демократичний шлях розвитку, який обрала сучасна українська освіта, не тільки легітимізував можливість застосування різних педагогічних технологій у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи, а й позначив вимоги до ЗВО з підготовки педагогів-професіоналів нового покоління з конкурентноспроможним рівнем кваліфікації, з розвиненою загальною та педагогічною культурою, які знаються на тенденціях, системах сучасної психології та педагогіки, здатних орієнтуватися не тільки в типових педагогічних ситуаціях, але й розуміти специфіку навчальної діяльності в різних умовах освітнього процесу в початковій школі.

У школу повинен прийти фахівець, готовий до здійснення цілісного педагогічного процесу відповідно до освітніх програм, рівня підготовленості молодших школярів, вимог концепції Нової української школи, законів України “Про освіту”, “Повну загальну середню освіту”, “Про вищу освіту” тощо.

Так, у Законі України “Про загальну середню освіту” зазначено, що педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров’я якої дозволяє виконувати професійні обов’язки в закладах системи загальної середньої освіти” [3].

Відповідно до Концепції Нової української школи, що проголошує збереження цінностей дитинства, необхідність гуманізації навчання, особистісного підходу, розвитку здібностей учнів, діяльність учителя початкової школи має бути зорієнтована на використання в освітньому процесі такого змісту освіти і технологій навчання, який відкриє можливості для формування в учнів компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в соціумі.

Проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та виокремлення умов, що забезпечують його успішну педагогічну діяльність, на сучасному етапі розвитку суспільства є предметом уваги багатьох науковців. Так, проблеми змісту педагогічної освіти розглянуто в наукових доробках А. Абдулліної, А. Алексюка, В. Андрущенка, А. Беляєвої, І. Беха, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, М. Дьяченка, М. Євтуха, М. Жалдака, Л. Кандибовича, В. Кузя, А. Кузьмінського, В. Майбороди, О. Мороза, І. Підласого, В. Семиченко, В. Шахова та ін.; науково-теоретичні основи формування особистості педагога в процесі професійної підготовки досліджено в роботах Т. Байбари, В. Гриньової, Г. Костюка, В. Коцура, М. Кухарева, Д. Мазохи, С. Паршук, Д. Пащенка, В. Плахтєєвої, І. Щербака та ін.

Аналіз праць вищезазначених авторів доводить, що важливе місце в особистісному становленні майбутнього педагога посідає саме професійна підготовка.

Мета статті – розкрити роль інноваційного навчання майбутніх учителів початкової школи в контексті професійної підготовки у ЗВО.

У нашому дослідженні “професійна підготовка” є одним із ключових понять. Науковці його трактують по-різному.

Педагогічна енциклопедія професійну підготовку тлумачить як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії [6, с. 57].

На думку Г. Троцко, професійна підготовка є системою, що характеризується взаємозв’язком та взаємодією структурних та функціональних компонентів: мети, навчання, змісту освіти, мотивів навчання, діяльності викладача і студентів, сукупність яких визначає особливість, своєрідність, що забезпечує формування особистості студента відповідно до поставленої мети – вийти на якісно новий рівень готовності до професійної діяльності [9, с. 9].

Отже, виходячи зі змісту досліджень, можемо охарактеризувати професійну підготовку вчителя початкової школи як процес оволодіння особистістю життєвими компетентностями, загальнонауковими, професійними знаннями і вміннями для успішного здійснення професійної діяльності під час навчання у закладі вищої освіти.

Питання загальнопедагогічної підготовки вчителя початкової школи залишаються досить актуальними і нині. Цьому сприяє і реформа вищої освіти, що була зумовлена потребами практики, необхідністю поглиблення й розширення наукового супроводу конкретних перетворень, що здійснюються нині в суспільстві й науково-освітній галузі.

Однак, реалізація цієї проблеми в умовах Нової української школи потребує використання в соціально-освітньому просторі ЗВО інноваційних педагогічних технологій, творчого пошуку нових чи вдосконалених концепцій, принципів та підходів до освіти.

Потреба в інноваційній спрямованості педагогічної діяльності, як і навчання на сучасному етапі розвитку освіти і суспільства в цілому, зумовлена низкою обставин, зокрема:

– соціально-економічними перетвореннями і науково-технічним прогресом, що зумовлюють необхідність докорінного оновлення системи вищої освіти, методології і технології організації освітнього процесу в ЗВО. Інноваційна спрямованість діяльності викладачів та студентів передбачає створення, засвоєння і використання педагогічних нововведень, є засобом оновлення освітньої політики;

– посиленням гуманітаризації змісту освіти, неперервними змінами обсягу, змісту навчальних дисциплін, уведенням нових спеціальностей, нових навчальних предметів, елективних курсів, що потребують постійного пошуку нових організаційних форм, технологій навчання. Так, зростає роль і значення викладача як генератора педагогічних ідей;

– зміною характеру ставлення викладачів до самого факту засвоєння і застосування педагогічних нововведень, адже, в минулому, інноваційна діяльність в основному зводилася до використання "рекомендованих зверху" нововведень. Нині вона набуває дедалі більше вибіркового та дослідницького характеру, посилюється ступінь свободи викладача, який раніше діяв у жорстко регламентованих умовах; відбувається входження ЗВО у ринкові відносини, виникають нові типи недержавних навчальних закладів різних форм власності, що створює реальну ситуацію їх конкурентоздатності.

Базовим компонентом інноваційного середовища є інновація. Глосарій Європейського фонду освіти пояснює, що інновації – це вперше впроваджена новизна, однак більшість інновацій пов'язана з перенесенням наявних підходів у нові умови через їх адаптацію або внесення поступових змін до наявних систем [1, с. 295].

Відповідно до Закону України "Про інноваційну діяльність" інновації це новостворені (застосовані) або вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва (або) соціальної сфери [4].

Соціально-економічні перетворення зумовлюють інноваційну спрямованість освіти і педагогічної діяльності. Так, інновацію в освіті потрібно розглядати як процес створення, поширення і використання нових способів вирішення педагогічних проблем за допомогою нестандартних підходів.

Аналіз наукових досліджень і публікацій свідчить, що питаннями впровадження у вищій школі інноваційних технологій навчання займалися: І. Дичківська, О. Дубасенюк, Н. Дудник, В. Зайцев, С. Кашлев, М. Кляп, О. Комар, В. Луговий, В. Морозов, І. Осадченко, Г. П'ятакова, О. Пометун, Л. Рондяк, В. Руденко, Г. Селевко, М. Чепіль, Д. Чернілевський та ін.

Основними ознаками технології навчання є цілеспрямованість. цілісність, наукове підґрунтя, спрямованість на результат, планування, висока ефективність, системність, проектування, надійність, гарантування результату.

Критеріями технології є концептуальність, системність, управління, ефективність, відтворюваність.

Серед інноваційних технологій навчання, які найефективніше сприятимуть професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи, на нашу думку, є *технологія розвитку критичного мислення, проблемного навчання та інтерактивна технологія.*

Критичне мислення – це специфічний мисленнєвий процес, який існує одночасно з логічним, аналітичним, креативним та іншими видами і вирізняється з-поміж них тим, що на виході формує не лише вміння свідомо аналізувати, синтезувати, робити власні висновки, різнобічно бачити проблему тощо, а й позицію, духовну наповненість особистості [5, с. 115].

Застосування технології розвитку критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи дозволяє вирішити такі завдання, як:

– усвідомлення взаємозв'язку між ідеями індивідуальної свободи думки, прав людини та її громадянською відповідальністю;

– формування відповідальної поведінки та громадянської свідомості;

– утвердження гуманістичної моралі та формування поваги до таких цінностей, як свобода, рівність, справедливість;

– формування соціальної активності і професійної компетентності особистості на основі таких соціальних умінь: готовність до участі в процесах державотворення, здатність до спільного життя і співпраці у громадянському суспільстві, готовність взяти на себе відповідальність та здатність розв'язувати конфлікти відповідно до демократичних принципів;

– уміння відстоювати свою особисту позицію, знаходити нові ідеї та критично аналізувати проблеми, брати участь у дебатах, переосмислювати дії та аргументи, передбачати можливі наслідки дій та вчинків [5, с. 93].

Характерними особливостями процесу професійної підготовки, спрямованого на розвиток у майбутніх фахівців критичного мислення, є використання на заняттях суспільно-гуманітарної та професійної підготовки пізнавальних та проблемно-пошукових завдань, вироблення майбутніми фахівцями власних міркувань та ухвалення об’єктивних рішень, уміння отримувати та використовувати інформацію;, добирати документи, що підтримують власну точку зору, співпрацювати з державними установами, щоб захищати власні інтереси та цінності, визначати та використовувати встановлені процедури розв’язання конфлікту в органах влади, визначати політику та рішення, розробляти критерії для висловлювання суджень про людей, ситуації, рішення, ухвалвати рішення відносно колективного управління та громадських проблем; визначати власні інтереси та цілі в конкретній ситуації.

Критичне мислення – це мислення соціальне. Особлива думка перевіряється й удосконалюється, коли нею діляться з іншими. Коли ми дискутуємо, сперечаємося, обмінюємося думками з іншими людьми, ми уточнюємо й поглиблюємо свою власну громадянську позицію.

Критичне мислення починається з постановки питань і з’ясування проблем, що потрібно розв’язати. Воно виникає тоді, коли студенти, вирішуючи конкретну проблему, відшукують власний вихід із ситуації, що склалася. Основне завдання викладача – навчити їх ставити запитання та формулювати проблеми, тому що вміння розв’язувати проблеми – це шлях до досягнення мети, шлях до успіху. В освітньому процесі таку діяльність стимулює проблемне навчання. Воно нагадує науковий пошук і здійснюється на основі ініціювання самостійного пошуку студентом знань через проблематизацію (викладачем) навчального матеріалу.

Проблемне навчання – це тип розвивального навчання, зміст якого представлений системою проблемних завдань різного рівня складності. У процесі вирішення цих завдань студенти опановують нові знання і способи дії, в результаті чого відбувається формування творчих здібностей, продуктивного мислення, уяви, пізнавальної мотивації, інтелектуальних емоцій, ерудиції та інших особистісних якостей. Воно здійснюється шляхом ініціювання самостійного пошуку студентом знань та проблематизацією навчального матеріалу та на основі використання викладачем принципів проблемності, доступності, мотивації, міжпредметних зв’язків тощо.

На відміну від традиційного пояснювально-ілюстративного, проблемне навчання ґрунтується не на передаванні готової інформації, а на відкритті майбутніми педагогами суб’єктивно нових знань і вмінь шляхом розв’язування теоретичних і практичних проблем. У його основі лежить послідовне і цілеспрямоване створення проблемних ситуацій у формі навчальних завдань і запитань.

Проблемна ситуація – психічний стан утруднення, який виникає внаслідок неможливості пояснити факт або розв’язати задачу за допомогою наявних знань та вмінь. Вона може створюватися шляхом постановки завдання, запитання, демонстрування досліду, механізму, матеріалу з преси або особистих спостережень студентів [2, с. 185].

На думку вчених В. Галузяка, М. Сметанського, В. Шахова, розв’язання проблемної ситуації охоплює три основні компоненти:

– невідоме – нова закономірність, властивість, спосіб чи умова діяльності, за якою студенти повинні відкрити в результаті поставленого запитання, щоб розв’язати проблему;

– пізнавальна потреба, що спонукає здобувачів вищої освіти шукати розв’язання проблеми. Пізнавальна потреба виникає лише тоді, коли студенти зіштовхуються із суперечністю, розбіжністю між очікуваним і тим, що здається їм істинним, та реальним досвідом;

– пізнавальні можливості студентів щодо аналізу поставленого завдання і розуміння нових понять. Міра складності завдання повинна бути такою, щоб майбутні педагоги не змогли його виконати на основі наявних знань та вмінь, однак могли проаналізувати і за допомогою викладача відкрити нове поняття [2, с. 185].

Із-поміж методичних прийомів створення проблемних ситуацій варто виокремити такі:

– викладач підводить студентів до протиріччя і пропонує самостійно знайти його вирішення;

– викладає різні точки зору на одне й те саме питання;

– пропонує розглянути явище з різних позицій;

– спонукає майбутніх фахівців робити порівняння, узагальнення, висновки із ситуацій, зіставляти факти;

– ставить конкретні запитання (на узагальнення, обґрунтування, конкретизацію, логіку);

– пропонує проблемні завдання (наприклад, із недостатніми чи надлишковими вихідними даними, невизначеністю в постановці питання, суперечливими даними, свідомо зробленими помилками тощо).

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи доречно використовувати такі форми проблемного навчання, як:

– структуровані дискусії та проблемно-практичні дискусії (на основі дискусійної діяльності);

– заняття-екскурсія, заняття-вирішення завдань, заняття – обмін інформацією, заняття-консультація (традиційні заняття з новими аспектами);

– заняття-аукціон, заняття-суд (нестандартні заняття) тощо.

Теоретико-практичні основи методів інтерактивного навчання визначені у роботах І. Дичківської, О. Дубасенюк, О. Єльнікова, С. Кашлева, О. Комар, І. Нікішиної, В. Ніколіної, І. Осадченко, О. Пєхоти, О. Пометун,

Г. П'ятакової, В. Руденко, Г. Селевка, Г. Сиротенка, М. Скрипника та ін. Серед найпопулярніших методів інтерактивного навчання дослідники називають: роботу в парах, "2–4–усі разом", "Карусель", роботу в малих групах, "Мікрофон", "Незакінчене речення", "Мозковий штурм", "Навчаючи – учуся", "Ажурну пилку", аналіз ситуації, "Дерево рішень", різні види дискусій, диспутів, дебатів; розігрування ситуації за ролями, метод "ПРЕС", "Займи позицію", "Рольову гру" тощо.

Зазначимо, що інтерактивне навчання – "спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність" [7, с. 182]. Методи інтерактивного навчання – "це посилена педагогічна взаємодія, взаємовплив учасників педагогічного процесу через призму власної індивідуальності, особистого досвіду життєдіяльності …, процес інтенсивної, міжсуб'єктної комунікації …" [8, с. 48].

Для повнішого розкриття категорії "методи інтерактивного навчання" О. Пометун порівнює традиційні методи й інтерактивні методи навчання за" такими параметрами: цілі; позиція викладача та студента; організація комунікації в навчальному процесі [7, с. 7].

На відміну від традиційних методів навчання, у яких метою є обраним способом передати студентам і домогтися засвоєння ними якомога більшого обсягу знань, метою інтерактивних методів є створення викладачем умов навчання, за яких студент сам здобуватиме й конструюватиме знання та власну компетентність у різних галузях подальшого життя. Завдання студентів – одержати інформацію у вигляді не вже готової системи від викладача, а в процесі власної активності, у процесі взаємодії на занятті з іншими студентами і викладачем, опановувати систему апробованих способів діяльності стосовно себе, соціуму, засвоїти різні механізми пошуку знань в індивідуальній і колективній діяльності. Результат – знання, отримані майбутніми фахівцями, які є одночасно й інструментом для самостійного здобування.

Щодо позиції викладача та студента, то під час застосування традиційних методів спостерігається чітке планування змісту лише власної діяльності, у процесі якої викладач – центральна дійова особа, яка керує студентами, показує, розповідає, запитує, вимагає спокою в аудиторії, обмежує рухи студентів. Позиція студента на занятті – пасивний слухач, якому іноді надається можливість продемонструвати свої знання. Позиція студента під час застосування інтерактивних методів на занятті – активний учасник освітнього процесу, що дозволяє йому, беручи участь у дискусіях, обговорюючи різні проблеми, імітуючи ситуації, засвоювати від 70 % до 90 % інформації. Взаємодія між викладачем і студентами заснована на паритетності, що допускає прийняття викладачем думок і активної позиції студентів, визнання за ними права на самостійність суджень.

Основою комунікативного процесу в традиційних методах навчання є монолог викладача, у процесі якого, використовуючи систему заохочень і покарань, змушує студентів прийняти інформацію як необхідну й обов'язкову. Відбувається одностороння комунікація з ініціативи викладача відповідно до заздалегідь підготовленого плану заняття, що дозволяє за короткий проміжок часу передати великий обсяг матеріалу, маючи зворотний зв'язок у вигляді коротких відповідей. Інтеракція ж уже за своєю сутністю – багатостороння комунікація, за якійою комунікаційні зв'язки виникають не лише між викладачем і студентами, але й між усіма студентами. Основа комунікативного процесу – організація викладачем процесу навчання, у якому він – консультант, фасилітатор, який ніколи не "замикає" навчальний процес на собі, тому головними у процесі навчання стають зв'язки між студентами, співпраця, а результати навчання досягаються взаємними зусиллями учасників процесу навчання (студенти беруть на себе взаємну відповідальність за результати навчання).

Завдяки цьому майбутній учитель початкової школи отримує можливість набути професійної компетентності та комунікативної компетентності як її складника: поділитися своїми думками, враженнями й почуттями, розповісти про власні висновки і вислухати думки не тільки викладача, а й одногрупників, брати участь у дискусіях, обговорюючи різні проблеми, імітуючи ситуації, зокрема мовні, вести дискусію, працювати у групі, розв'язувати конфлікти, слухати інших тощо.

Отже, застосування інноваційних технологій в освітньому процесі закладу вищої освіти сприяє професійній підготовці, гуманізації та соціалізації майбутніх учителів початкової школи, впливає на особистісний розвиток (інтереси, потреби, цінності), забезпечуючи свободу думки, вибору, впевненість у своїх силах, здатність оволодівати новим досвідом на основі цілеспрямованого формування критичного мислення, пізнавальних інтересів та можливостей.

Використана література:

1. Ващук Ф. Г. Перехід до інноваційних технологій у вищій освіті – вимога часу. *Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи* : монографія. Ужгород, 2011. С. 290–315.
2. Галузяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка : навчальний посібник. 2-е вид., випр. і. доп. Вінниця, 2003. 416 с.
3. Закон України "Про загальну середню освіту". *Відомості Верховної ради України.* 1999. № 28.
4. Закон України "Про інноваційну діяльність" від 4 липня 2002 р. № 40-IV. URL: http://ndipzir.org.ua/wpcontent/uploads/2013/04.
5. Києнко-Романюк Л. А. Розвиток критичного мислення студентської молоді як загальнопедагогічна проблема : дис. … канд. пед. наук. Київ, 2007. 209 с.

6. Педагогическая энциклопедия / гл. ред. А. И. Каирова. Москва : Советская энциклопедия, 1988. Т. 3. 880 с.
7. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ : СПД Кулінічев Б. М., 2007. 144 с.
8. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
9. Троцко Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. … докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 1987. 54 с.

References:

1. Vashchuk F. G. Perekhid do innovaciinykh texnologii u vyshchij osviti – vymoga chasu. Integraciya v yevropeiskyi osvitnii prostir: zdobutky, problemy, perspektyvy : monografiia. Uzhgorod, 2011. S. 290–315.
2. Galuziak V. M., Smetanskyi M. I, Shakhov V. I. Pedagogika : navchalnyi posibnyk. 2-e vyd. vypr. i. dop. Vinnycia, 2003. 416 s.
3. Zakon Ukrayiny "Pro zagalnu seredniu osvitu". Vidomosti Verxovnoi rady Ukrainy (VVR). 1999. № 28.
4. Zakon Ukrainy "Pro innovaciinu diialnist" vid 4.07.2002 r. № 40-IV : URL : http://ndipzir.org.ua/wpcontent/uploads/2013/04
5. Kyienko-Romanyuk L. A. Rozvytok krytychnogo myslennya studentskoii molodi yak zagalnopedagogichna problema : dys. … kand. ped. nauk. Kyiv, 2007. 209 s.
6. Pedagogicheskaia entsyklopediia / gl. red. Kairova A. I. M. : Sov. entsyklopediia, 1988. T. 3. 880 s.
7. Pometun O. I. Entsyklopediia interaktyvnogo navchannia. K. : SPD Kulinichev B. M. , 2007. 144 c.
8. Pometun O. I., Pyrozhenko L. V. Suchasnyi urok : interaktyvni tekhnologii navchannia : naukovo-metod. posibnyk. Kyiv : A.S.K., 2004. 192 c.
9. Trotsko G. V. Teoretychni ta metodychni osnsvy pidgotovky studentiv do vykhovnoi diialnosti u vyshchykh pedagogichnykh navchalnykh zakladakh : avtorefer. dys. … d-ra ped. Nauk : 13.00.04. Kyiv, 1987. 54 c.

Гритченко Т. Я., Майданик О. В. Инновационное обучение в контексте профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в заведениях высшего образования

В статье раскрыта актуальность проблемы профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в заведениях высшего образования. Определенно, что реализация этой проблемы в условиях Новой украинской школы нуждается в использовании в образовательном пространстве ЗВО инновационных педагогических технологий, творческого поиска новых или усовершенствованных концепций, принципов и подходов к образованию. Проанализированы причины, которые обусловили потребность в инновационной направленности педагогической деятельности на современном этапе развития образования. Раскрыта сущность понятия "профессиональная подготовка учителя начальной школы". Охарактеризован ряд инновационных технологий, которые, по мнению авторов, наиболее эффективно будут способствовать профессиональному становлению будущих учителей начальной школы: развития критического мышления, проблемного обучения и интерактивная.

Ключевые слова: *будущие учителя начальной школы, профессиональная подготовка учителя начальной школы, инновация, инновационные технологии, технология развития критического мышления, проблемное обучение, интерактивная технология.*

Hritchenko T. Ya., Maidanyk O. V. Innovative education in the context of future primary school teachers' professional training in higher educational establishments

The article reveals the relevance of the problem of primary school teachers' professional training in higher educational establishments. It has been determined that this problem implementation in the conditions of the New Ukrainian school will require the use of innovative educational technologies in the learning environment of HEE, creative search for new or improved concepts, principles and approaches to education. The reasons, which have determined the need for pedagogical activity innovative orientation at the present stage of education development, have been analyzed. The essence of the concept "primary school teacher's professional training" has been revealed. It has been characterized the innovative technologies range that, in the authors' opinion, will more effectively contribute to the future primary school teacher's professional formation: technology of critical thinking development, problem learning and interactive technology.

Key words: *future primary school teacher, primary school teacher's professional training, innovation, innovational teachnologies, technology of critical thinking development, problem learning, interactive technology.*

УДК 37.012

Гук Л. І., Гаврилюк М. В.

ЗАСТОСУВАННЯ КОМПАРАТИВІСТИКИ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Статтю присвячено аналізу розвитку компаративістики як дисципліни, метою якої є виявлення зв'язків на основі зіставлення явищ одного чи різних історичних періодів. Автори прослідковують розвиток компаративістики, а також досліджують можливості застосування компаративістики в історично-педагогічних дослідженнях.

Вивчення становлення та розвитку системи шкільної освіти у зарубіжних країнах та історичних постатей, діяльність яких мала значний вплив на формування освітніх систем, передбачає здійснення порівняльного аналізу на основі застосування історико-компаративного підходу до вивчення педагогічних явищ. Компаративний аналіз став настільки розповсюдженим методом наукового пізнання, що поступово формується база наукових досліджень у галузі компаративістики. Учені все частіше звертаються до вивчення досвіду за межами своєї країни, застосовуючи при цьому компаративний метод проведення досліджень як один із найефективніших прийомів вивчення зарубіжної дійсності.

Ключові слова: *компаративістика, ретроспектива розвитку, історико-педагогічні дослідження, шкільна освіта, освітні системи, порівняльний аналіз, історико-компаративний підхід, педагогічні явища.*

Для початку XXI століття характерними є глобалізаційні процеси, що сприяють подоланню бар'єрів між країнами на шляху до вільного обміну ідеями, знаннями, продукцією, робочою силою, а також відображаються на освітніх процесах у різних країнах світу. У цих умовах особливого значення набуває порівняльна педагогіка, або компаративістика, основним завданням якої є вивчення особливостей функціонування освітніх систем різних країн світу з метою використання позитивного педагогічного досвіду у вітчизняній системі освіти.

Вивчення становлення та розвитку системи шкільної освіти у зарубіжних країнах та історичних постатей, діяльність яких мала значний вплив на формування освітніх систем, передбачає здійснення порівняльного аналізу на основі застосування історико-компаративного підходу до вивчення педагогічних явищ.

У працях зарубіжних і вітчизняних науковців висвітлюються різноманітні аспекти теорії і методології компаративних педагогічних досліджень (Н. Авшенюк, Н. Бідюк, А. Градовський, І. Готліб, А. Кендел, І. Кінг, К. Корсак, Р. Коуін, М. Ларсен, Н. Мукан, Л. Пуховська, В. Раст, А. Теодорович, Д. Тернер, Д. Філіпс, Б. Холмс), а також результати проведення компаративного аналізу специфіки освітніх систем у різних країнах (П. Бродфуд, Р. Гудмен, Т. Десятов, Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Локшина, О. Матвієнко, С. Новек, М. Осборн, А. Сбруєва, С. Тезікова, С. Фрейзер, Б. Шуневич) тощо.

Метою статті є проведення аналізу розвитку компаративістики як дисципліни, метою якої є виявлення зв'язків на основі зіставлення явищ одного чи різних історичних періодів. Відповідно до мети, визначено такі завдання: прослідкувати розвиток компаративістики, а також дослідити можливості застосування компаративістики в історико-педагогічних дослідженнях.

Гіпотезою дослідження є припущення, що вивчення ретроспективи розвитку компаративістики забезпечить можливість глибшого її розуміння та застосування методології в історико-педагогічних розвідках, що аналізують різноманітні явища освітньої галузі у міжнародному освітньому просторі у різні періоди розвитку цивілізації.

Використання компаративістики є характерним для різних галузей наукових знань. Термін «компаративістика» походить від латинського слова «comparare», що означає «порівнювати». Однак, методологія компаративістики не обмежується лише порівнянням, а спрямована на комплексне пізнавальне дослідження національної та зарубіжної дійсності як динамічної, внутрішньо диференційованої і змінної системи, взаємопов'язаної з різними аспектами культури й суспільства певного народу.

Компаративний аналіз є одним із традиційних методів вивчення дійсності в історичних дослідженнях. Витоки історико-порівняльного аналізу беруть свій початок від найдавніших часів. «Порівняльний підхід давно відомий історичній науці. ... Історія як наука неможлива без порівняння, тому інтерес до нього виявляли ще античні історики» [3, с. 364].

Так, «батько історії» Геродот у своїй праці «Історія» вийшов далеко за межі елліністичного світу, включивши до неї опис Єгипту, Індії, Вавилона, Аравії і Персії. Порівняльні життєписи видатних людей античного світу через парні біографії здійснив Плутарх. Платон застосовував методи порівняльного аналізу, характеризуючи особливості спартанської та афінської виховних систем. Із використанням порівняльних даних були укладені давньогрецькі закони Салона, а в Стародавньому Римі (Закони XII таблиць) [8]. Традиції порівняльного аналізу можна прослідкувати у працях Полібія, Цицерона, українського літописця Нестора, у мемуаристиці мандрівників середньовіччя та нового часу. В історіографії нового часу порівняльний підхід знайшов своє застосування у просвітників. «Історичне мислення епохи Просвітництва виходило з основної ідеї, згідно з якою людина всюди ... і за будь-яких умов являє собою рівно обдаровану розумом істоту. Тому порівняння європейських та неєвропейських культур та історичних процесів в історіографії Просвітництва мало за мету виявити тотожність людського роду у будь-яких його історичних проявах» [3, с. 364].

Компаративний аналіз став настільки розповсюдженим методом наукового пізнання, що на його основі, починаючи з XIX ст., поступово формується база наукових досліджень у галузі компаративістики. Учені все частіше звертаються до вивчення досвіду за межами своєї країни, застосовуючи при цьому компаративний метод прове-

Закінчення таблиці 1

дення досліджень як один із найефективніших прийомів вивчення зарубіжної дійсності. На основі компаративного підходу до вивчення процесів та явищ упродовж XIX–XX ст. формуються нові галузі наукових знань.

На початку XIX ст. мовознавці починають застосовувати компаративний метод у лінгвістичних дослідженнях, а на його основі розвивається порівняльно-історичне мовознавство. Серед основоположників цього методу слід виокремити німецьких учених Ф. Боппа і Я. Грімма, французького науковця Ш. Баллі, датського мовознавця Р. Раска і росіянина О. Востокова. Поштовхом до зародження порівняльно-історичного мовознавства стало знайомство з давньоіндійською мовою санскрит, яка вразила дослідників подібністю до європейських мов, особливо до латинської.

Ураховуючи досвід порівняльного мовознавства, виходячи з потреби вироблення аналогічної методології дослідження літературних творів, у другій половині XIX ст. сформовано літературну компаративістику. Її основоположником вважають німецького філолога Т. Бенфрея (1809–1881). Його спостереження, викладені у передмові до німецького видання «Панчатантри» (1859 р.), свідчать про те, що вчений уперше відзначив трансформацію сюжетних мотивів цього літературного твору у твори багатьох європейських народів. Дослідження Т. Бенфрея сприяли виникненню теорії запозичень сюжетів, яка отримала широке розповсюдження в літературознавстві [1].

Із другою половиною XIX ст. науковці пов’язують виникнення порівняльного правознавства як самостійної галузі знань, указуючи на 1869 р. – час заснування французького Товариства порівняльного законодавства. На думку В. Шилінгова, цьому сприяє низка об’єктивних причин. Так, на цей час практично завершується формування основних національних правових систем і право набуває національного характеру. Широкого розвитку набувають міжнародні економічні, торгові, науково-технічні, культурні та інші зв’язки, що посилює інтерес до дослідження національного законодавства країн-партнерів [8].

Із кінцем Другої Світової війни та початком Холодної війни пов’язані витоки економічної компаративістики. На думку дослідників, саме в цей час загострилося цивілізаційне змагання між соціалістичною, в особі СРСР, та капіталістичною, в особі США, системами. Так, значно зростає кількість порівняльних економічних досліджень, які висвітлюють актуальні проблеми розвитку світового господарства та окремих його складників – національних економік та їх особливостей [7].

XX ст. стало часом найбільш активного застосування і наукової розробки історико-порівняльного методу, а також формування історичної компаративістики як наукового напряму [3].

Щодо появи та виникнення педагогічної компаративістики, яку ще називають порівняльною педагогікою, в літературі не склалось однозначної думки. Одні науковці вважають, що виокремлення порівняльної педагогіки в окрему галузь знань відбувалося у XIX ст. і пов’язують цю подію із працею Марка Антуана Жюльєна Паризького «Нариси та попередні нотатки до дослідження з порівняльної педагогіки», що побачила світ у 1817 р. [6]. Інші ж дослідники, зокрема Б. Вульфсон та З. Малькова, вважають, що порівняльна педагогіка виокремилася в окрему галузь наукових знань у 20-х рр. XX ст., коли виникли перші національні і міжнародні організації, що ставили перед собою завдання збору, систематизації та узагальнення фактів, які відображають розвиток освітнього процесу та педагогічної теорії у різних країнах та регіонах світу [2].

Сьогодні компаративний аналіз продовжує широко використовуватись у різних галузях як гуманітарних, так і технічних наук.

Історико-педагогічні компаративні дослідження передбачають вивчення минулого педагогіки з метою розуміння причин появи певних освітніх явищ у зарубіжних країнах, аналізу переваг і недоліків, виокремлення продуктивних ідей та виявлення позитивного досвіду, який може бути використаний і в наш час. Такі дослідження спрямовуються на аналіз особливостей становлення та еволюції освітніх систем, культурно-соціальних, політико-економічних чинників, що вплинули на формування й відображені у системах навчання та виховання у різних країнах світу, а також взаємовпливу освітніх систем у міжнародному освітньому просторі [4].

Незважаючи на пожвавлений інтерес до компаративних досліджень у різних галузях наук, дослідники зауважують, що «... компаративістика сьогодні є практично не задіяною щодо історико-педагогічних розвідок» [5, с. 301]. Як зауважує М. Ларсен, із 50-х рр. XX ст. помітно знижується кількість історико-компаративних досліджень із педагогіки. Про це свідчить вивчення опублікованих праць у світовій науково-педагогічній спадщині за період із 1955 до 1994 рр. [9]. На думку В. Садової, причиною цього є пояснювально-ілюстративний підхід до вивчення та опису історико-педагогічних явищ, який у XX ст. себе вичерпав [5]. Інші дослідники, зокрема А. Новоа та Т. Ярів-Машал, зниження кількості історико-компаративних досліджень у галузі педагогіки пояснюють посиленням глобалізаційних процесів у світовому освітньому просторі [10].

Необхідно зазначити, що методологія історико-компаративних педагогічних досліджень не зводиться лише до використання порівняльного методу. Як зауважує В. Садова, такі дослідження охоплюють проблематику творення педагогічних парадигм, масових педагогічних ідеалів і уявлень різних народів у різні історичні епохи тощо. Доволі цікавою є проблема типологізації у певну історичну епоху домінантного педагогічного мислення, структуралізація педагогічних концепцій та інші проблеми в конкретно-історичній інтерпретації [5].

На початку XXI ст. основна увага дослідників-компаративістів зосереджена на вивченні та оцінюванні ефективності освітніх систем. Посилення глобалізаційних процесів, стрімкий розвиток науки та техніки, загострення економічної конкуренції між державами зумовили потребу у створенні міжнародних критеріїв оцінювання ефективності функціонування освітніх систем зарубіжних країн та якості освітніх послуг у цілому [10].

Використана література:

1. Бабенко В. Компаративний аналіз художнього твору в системі літературної освіти школярів. *Наукові записки.* Вип. 36. Кіровоград, 2001. С. 3–8.
2. Вульфсон Б., Малькова З. Сравнительная педагогика. Москва, 1996. 256 с.
3. Каганов Ю. Компаративний підхід в історії: витоки та еволюція становлення. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету.* 2010. Вип. 28. С. 364–371.
4. Корсак К. Компаративистика: кому она нужна? *Зеркало недели.* 2000. № 6.
5. Садова В. Використання компаративістики в історико-педагогічних дослідженнях. *Вісник Львівського університету. Серія "Педагогічні науки".* 2009. Вип. 25. Ч. 1. С. 301–306.
6. Сбруєва А. Порівняльна педагогіка : навчальний посібник. Суми : Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999. 300 с.
7. Хомянков В., Благодєтєлєва-Вовк С. До питання методології економічного дослідження: компаративний аналіз як альтернатива мейнстріму. *Економічна теорія.* URL: http://exsolver.narod.ru/Artical/Ecotheory/mainstream.
8. Шилінгов В. Юридична компаративістика: проблеми визначення назви дисципліни та її предмету. *Часопис Київського університету права.* 2010. № 1. С. 39–43.
9. Larsen M. Comparative Education, Postmodernity and Historical Research: Honouring Ancestors. *International Handbook of Comparative Education* / ed. by R. Cowen, A. Kazamias. New York : Springer Science, 2009. P. 1045–1059.
10. Novoa A., Yariv-Mashal T. Comparative Research in Education: A Mode of Governance or A Historical Journey? *Comparative Education.* 2003. Vol. 39 (4). P. 423–438.

References:

1. Babenko V. M. Komparatyvnyi analiz khudozhnoho tvoru v systemi literaturnoi osvity shkoliariv. Naukovi zapysky. Vyp. 36. Kirovohrad, 2001. S. 3-8.
2. Vulfson B., Malkova Z. Sravnytelnaia pedahohika. Moskva, 1996. 256 s.
3. Kahanov Yu. O. Komparatyvnyi pidkhid v istorii: vytoky ta evoliutsiia stanovlennia. Naukovi pratsi istorychnoho fakultetu Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. 2010. Vyp. 28. S. 364-371.
4. Korsak K. Komparatyvystyka: komu ona nuzhna? «Zerkalo nedely». 12 liutoho. 2000. № 6.
5. Sadova V. Vykorystannia komparatyvistyky v istoryko-pedahohichnykh doslidzhenniakh. Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia: ped. nauky. Vyp. 25. Ch. 1. 2009. S. 301-306.
6. Sbruieva A. Porivnialna pedahohika: navch. posibnyk. Sumy: Vedaktsiino-vydavnychyi viddil SDPU, 1999. 300 s.
7. Khomiankov V. I., Blahodietielieva-Vovk S. L. Do pytannia metodolohii ekonomichnoho doslidzhennia: komparatyvnyi analiz yak alternatyva meinstrimu. Ekonomichna teoriia. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: http://exsolver.narod.ru/Artical/Ecotheory/mainstream.
8. Shylinhov V. S. Yurydychna komparatyvistyka: problemy vyznachennia nazvy dystsypliny ta yii predmetu. Chasopys Kyivskoho universytetu prava. № 1. 2010. S. 39-43.
9. Larsen M. Comparative Education, Postmodernity and Historical Research: Honouring Ancestors. International Handbook of Comparative Education. ed. by R. Cowen, A. Kazamias. Springer Science, 2009. P. 1045-1059.
10. Novoa A., Yariv-Mashal T. Comparative Research in Education: A Mode of Governance or A Historical Journey? Comparative Education: Routledge, 2003. Vol. 39 (4). P. 423–438.

Гук Л. И., Гаврилюк М. В. Применения компаративистики в историко-педагогических исследованиях

Статья посвящена анализу развития компаративистики как дисциплины, целью которой является выявление связей на основании сопоставления явлений одного или разных исторических периодов. Авторы отслеживают развитие компаративистики, а также исследуют возможности применения компаративистики в историко-педагогических исследованиях.

Изучение становления и развития системы школьного образования в зарубежных странах и исторических фигур, деятельность которых оказала значительное влияние на формирование образовательных систем, предполагает осуществление сравнительного анализа на основе применения историко-сравнительного подхода к изучению педагогических явлений. Компаративный анализ стал настолько распространенным методом научного познания, постепенно формируется база научных исследований в области компаративистики. Ученые все чаще обращаются к изучению опыта за пределами своей страны, применяя при этом компаративный метод проведения исследований как один из самых эффективных приемов изучения зарубежной действительности.

Ключевые слова: *компаративистика, ретроспектива развития, историко-педагогические исследования, школьное образование, образовательные системы, сравнительный анализ, историко-сравнительный подход, педагогические явления.*

Huk L. I., Havrylyuk M. V. The possibilities of comparative studies usage while doing historical-pedagogical research

The article deals with the analysis of the development of comparative studies as a discipline, the aim of which is defined as detection of relations on the basis of comparing phenomena of one or different historical periods. The authors retrace the comparative studies development and also explore the possibilities of comparative studies usage while doing historical-pedagogical research.

The study of the formation and development of the school education system in foreign countries and historical figures, whose activities had a significant impact on the formation of educational systems, involves, first of all, the implementation of comparative analysis based on the use of historical comparative approach to the study of pedagogical phenomena. The comparative analysis became so widespread method of scientific knowledge, gradually formed the basis of scientific research in the field of comparative studies. Scientists are increasingly turning to studying experiences outside their country, using the comparative method of conducting research as one of the most effective methods of studying foreign reality.

Key words: *comparative studies, development retrospective review, historical-pedagogical research, school education, educational systems, comparative approach, historical comparative approach, pedagogical phenomena.*

УДК 811.161.2’243:37.091.3

Дегтярьова Т. О., Коньок О. П., Скварча О. М.

ТЕСТИ ЯК ЗАСІБ КОНТРОЛЮ ЯКОСТІ ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У статті проаналізовано тести як ефективний засіб контролю в навчанні української мови як іноземної. Тест – найвідоміший і науково обґрунтований метод педагогічних вимірювань, оскільки містить численні еквіваленти рівня знань, навичок і вмінь студентів. Найбільш значущими й істотними характеристиками якості тесту є його валідність і надійність. Тест передбачає наявність не тільки якісних характеристик, що дозволяють застосовувати його на практиці, а й еталона для порівняння. Тесту властива жорстка регламентація процедури тестування, оцінки ж результатів незалежні від особистих суджень тих, хто їх перевіряє. Результати тестування обов’язково статистично обробляються.

Форми тестових завдань з української мови як іноземної різні й перевіряють специфічні види навичок і вмінь. Логічно доповнюючи традиційні методи педагогічного контролю, тестування дозволяє здійснити плавний перехід від суб’єктивних і значною мірою інтуїтивних оцінок до об’єктивно обґрунтованих методів оцінки результатів навчання.

Ключові слова: *тест, клоуз-тест, валідність, надійність, комунікативна компетенція, навички, вміння.*

Останнім часом у навчанні української мови як іноземної значного поширення набув метод тестування.

Проблемі розроблення різних видів тестів та їх застосування в процесі навчання нерідної мови присвячені роботи багатьох вітчизняних та зарубіжних учених (В. С. Аванесова, Т. М. Балихіної, Джона Равена, В. О. Кокотти, С. Ю. Ніколаєвої, Ю. І. Пассова, О. П. Петращук, С. О. Хавроніної, М. П. Челишкової та ін.).

Мета статті – висвітлити особливості тестового методу як засобу контролю в навчанні української мови як іноземної (далі – УЯІ) та особливості його застосування.

Процес навчання УЯІ передбачає наявність двох обов’язкових компонентів – формування комунікативної компетенції та контрольної діагностики рівня її сформованості. Формування комунікативної компетенції здійснюється на заняттях з української мови як іноземної протягом усього процесу навчання, тоді як контроль здійснюється у спеціально відведений час. Цим пояснюється необхідність чіткої організації та продуктивності контролю, щоб у максимально короткий час якісно й об’єктивно оцінити всіх слухачів.

Теоретик і прихильник методу тестів В. С. Аванесов уважає, що перевагою тестового методу є можливість педагогічного вимірювання. Під вимірюванням він розуміє процедуру кількісного зіставлення можливостей того, хто тестується, з певним еталоном, що береться за одиницю вимірювання.

Саме тест уважається найбільш відомим і науково обґрунтованим методом педагогічних вимірювань, оскільки містить численні еквіваленти рівня знань, навичок та вмінь студентів [1, с. 12]. Термін “тест” означає випробування, експеримент, перевірку, пробу, тому тестове завдання повинно мати певні ознаки. Воно має бути ретельно підготовленим відповідно до розроблених правил.

Тест передбачає попередню експериментальну перевірку й процедуру його поліпшення. Його характеризує наявність не тільки якісних характеристик, що дозволяють застосовувати тест на практиці, а й еталона для порівняння. Обов’язковою є жорстка регламентація процедури тестування, а оцінки результатів мають бути незалежними від особистих суджень тих, хто перевіряє тест. Результати тестування обов’язково статистично обробляються.

Дослідники розрізняють групи тестів за метою застосування, за виглядом здійснюваного контролю, за об’єктом контролю, за характером контрольованої діяльності, за формою і способом оформлення відповіді [2, с. 14].

До найбільш значущих та істотних характеристик якості тесту з української мови як іноземної належить його валідність, яка залежить від якості й кількості завдань, ступеня повноти й глибини охоплення аспектного та тематичного змісту навчальної дисципліни в завданнях тесту, збалансованого розподілу завдань за складністю, методу відбору завдань до тесту із загального банку даних, інтерпретації тестових результатів. Валідність є показником відповідності та придатності тестових матеріалів меті тестування [5, с. 101].

Надійність – другий важливий показник якості тесту, що відображає об’єктивність і точність педагогічного вимірювання, а тому й стабільність результатів тестування. Надійним уважається тест, що дає стійкі результати в будь-який час і за будь-яких умов його проведення будь-якими особами, які здійснюють контроль. Зауважимо, що надійним може бути тільки валідний тест.

Викладачеві, який розробляє тест, потрібно пам’ятати про деякі фактори, що негативно впливають на надійність тесту. Необхідно уникати малої кількості завдань, адже чим повніше обсяг питань, що перевіряються, тим надійнішим є тест.

Найбільш надійним уважається тест, який вимагає виконання однакових мовленнєвих операцій, тому потрібно обмежити різнорідність матеріалу в завданні. Часу на виконання тестового завдання має бути достатньо. Необхідно ретельно продумувати й коректно формулювати завдання, щоб уникнути нерозуміння їх тими, хто тестується [7, с. 319].

Угадування правильних відповідей, невміння виконувати тести, цікавість, мотивація, умови проведення тесту також є показниками ненадійності тесту. Розподіл кількості завдань за складністю має бути рівномірним, тому недоцільно вміщувати в тест занадто важкі або дуже легкі завдання.

Будь-який тест можна перевірити на надійність, наприклад, методом паралельних форм, коли створюється аналогічний варіант уже проведеного тесту, що дає можливість перевірити правильність і оптимальність відбору завдань на основі типового тесту. Можна використати також ретестовий метод, який передбачає повторне тестування та порівняння результатів, що показали учні під час виконання одного й того ж тесту в різний час. Чим нижчі показники, тим більш чутливим є результат до умов тестування, до змін стану того, кого тестують [6, с. 125].

Доступність інструкцій і змісту тесту для тих, хто тестується, відносна простота організації тестування, перевірки, підрахунку результатів і підбиття підсумків свідчать про практичність (технологічність) тесту. Можливість тесту дати максимум достовірної інформації про виконавців завдання за мінімальних витрат часу і зусиль на складання, проведення, перевірку та обробку тесту свідчать про економічність тесту.

Тестування як одна з форм контролю характеризується багатофункціональністю, причому основні функції тестування – це функції навчання і контролю. У диференціації знань, умінь, розмежуванні знань, умінь і незнання під час використання завдань у тестовій формі реалізується навчальна функція тестів. Тестовий контроль має синтезувати раніше засвоєний матеріал і набуті вміння, забезпечити їх повторення й закріплення. Виконання тестових завдань у навчальному процесі має стимулювати студентів до успішного оволодіння українською мовою [7, с. 79].

Оцінювальна функція характеризує якість навчальної діяльності, ступінь активності учнів, інтерес до української мови, тому належить не тільки до процесу навчальної діяльності, а й до результатів навчання.

Організаційно-управлінська функція не тільки коригує дії учнів, а й вносить зміни до структури й змісту навчального процесу, коригує навчальні плани. Ю. І. Пассов пише, що "контроль має стати засобом управління процесом іншомовної освіти", тому вважає цю функцію головною, стверджуючи, що тести можуть бути засобом самоконтролю й активізувати розумові операції, розвивати пам'ять, увагу [4, с. 102].

Форми тестових завдань з української мови як іноземної різні й перевіряють специфічні види навичок і вмінь. Форма тесту та її вибір співвідносяться з основним методом і принципами навчання УЯІ й визначаються метою тестування та змістом. Правильно обрана форма є засобом ефективної організації змісту тесту [7, с. 112].

Розглянемо форми тестових завдань. Завдання закритої форми, або тести множинного вибору, передбачають вибір однієї найбільш правильної або кількох правильних відповідей. Наприклад, тести множинного вибору орієнтовані на вибір учнем, який тестується, правильної відповіді з кількох запропонованих варіантів.

Субтест "Лексика і граматика".

Завдання 1. Виберіть правильний варіант відповіді.

1. На підготовчому відділенні ... студенти з різних країн.

а) вчать; б) вивчають; в) вчаться.

2. Салех дуже добре … у футбол.

а) займається; б) вивчає; в) грає.

3. Мені ... класична музика.

а) люблю; б) подобається; в) захоплююсь.

4. ... немає квитка на концерт?

а) хто; б) кого; в) у кого.

Субтест "Читання".

Завдання 2. Прочитайте оголошення. Що ви повинні зробити, якщо правильно зрозуміли його?

1. Субота і неділя – вихідні дні. Студенти повинні ходити на заняття в університет ... .

а) у вихідні; б) шість разів на тиждень; в) з понеділка по п'ятницю.

Завдання 3. Прочитайте фразу і знайдіть ту, яка є наступною.

Навчання в інституті закінчилося.

а) Кожного дня студенти ходять на заняття.

б) Почалися канікули.

в) Студенти вчаться в різних кабінетах.

Субтест "Аудіювання".

Завдання 4. Прослухайте фрази і виберіть синонімічні.

1. У четвер у нас будуть заняття з української мови.

а) У суботу ми будемо вивчати українську мову.

б) У четвер у нас будуть заняття з англійської мови.

в) Ми в четвер будемо вивчати українську мову.

2. Ви хочете завтра піти на конференцію?

а) Ви часто ходите на конференції?

б) Ви підете завтра на конференцію?

в) Ви любите ходити на конференції?

Тест на доповнення із відповіддю, що вільно конструюється і передбачає підстановку пропущеного слова, словоформи, словосполучення, фрази, може бути такої форми.

Субтест "Лексика і граматика".

Завдання 5. Відновіть текст. Впишіть у потрібній формі дієслова, відповідні за змістом.

У суботу ми з друзями були в кінотеатрі "Дружба". Ми … фільм "Титанік", який давно … подивитися. Він … три години. Фільм … пізно. Коли ми … з кінотеатру, була десята година вечора.

Дієслова: хотіти, тривати, дивитися, закінчитися, вийти.

Субтест “Письмо”.

Завдання 6. Ви хочете листуватися з людиною, яка говорить українською. Напишіть їй листа і розкажіть про себе: Як вас звати? Скільки вам років? Де ви живете зараз? Яка у вас родина? Хто ваші батьки? Скільки у вас братів і сестер? Ви навчаєтесь чи працюєте? Де? Що ви любите робити у вільний час, ваші інтереси/ хобі?

Субтест “Мовлення”.

Завдання 7. Ознайомтеся з описом ситуації. Складіть діалог.

1. Ви не виконали домашнє завдання. Що ви скажете, якщо викладач спитає, чому у вас немає домашнього завдання?

2. Ваш друг їздив на екскурсію у Київ. Ви зустрілися з ним після поїздки. Дізнайтеся, де він був, що бачив, чи сподобалася йому екскурсія.

Тест на встановлення відповідності спрямований на вибір двох і більше множин [7, 190]. Наприклад:

Завдання 8. Встановіть відповідність. Закінчіть речення, вибравши правильний варіант із правого стовпчика.

1. Максим гуляє з дівчиною, ...	а) які вивчають українську.
2. Викладач чекає на студента, ...	б) якій він пообіцяв показати місто.
3. Микола розмовляв з другом, ...	в) якому потрібна консультація.
4. Я дав свій словник друзям, ...	г) який приїхав з Нігерії.

Завдання 9. Встановіть відповідність. Закінчіть речення,

1. У нього не було ні часу, ні грошей, щоб здійснити свої …	а) приклади.
2. В наш час природа часто загадує нам …	б) задуми.
3. Брат дуже любить вирішувати важкі алгебраїчні …	в) завдання.
4. Студенти добре виконали всі …	г) загадки.

Тест на встановлення правильної послідовності перевіряє якість виконання мовленнєво-розумових дій, встановлення логіки розгортання подій. Наприклад:

Завдання 10. Подайте слова в правильній послідовності.

1. Студенти, викладачів, уважно, слухають.
2. Не приїхала, моя, ще, сестра, з Києва.
3. Живу, я, великій, у, європейській, країні, Україні.
4. На, факультетах, різних, навчаються, іноземні, студенти.

Загальновідомо, що мовленнєва діяльність є тристороннім процесом, оскільки має лексичний, граматичний і фонетичний складники. Тому під час тестування контролюються мовленнєві навички та вміння, комунікативна компетенція як засоби оволодіння іноземною мовою [5, с. 65].

Під час тестування слуховимовних навичок важливо оцінити артикуляційні навички (акцент), просодичні (темп мовлення, ритм, акцентуацію, хезитацію), ступінь впливу помилок на комунікацію.

Тестування лексичних навичок передбачає перевірку розуміння слова та особливостей його сполучуваності в мовленні, правильне вживання (словотвір і слововживання) його залежно від теми та ситуації спілкування. Важливим є також обсяг продуктивного й рецептивного словника студента, якого тестують.

Тестування граматичних навичок враховує те, що граматична навичка становить собою “синтезовану” (Ю. І. Пассов) дію, що складається з вибору моделі й оформлення її відповідно до норм мовлення, з одного боку, а також розуміння моделі та її контекстуальних особливостей у мовленні – з іншого [4, с. 41].

Під час тестування з української мови перевірка навичок читання здійснюється переважно за допомогою комунікативно-мовленнєвих тестів. Оцінювання комунікативної компетенції в читанні повинно орієнтуватися не тільки на тактику читання та рівні розуміння, а й на уявлення про комунікативну компетенцію як складний феномен, що охоплює різноманітні компетенції.

Ті, хто тестується, повинні не тільки розуміти поодинокі факти, а й уміти встановлювати зв’язки між ними, об’єднувати їх у смислове ціле та інтерпретувати. Саме тому в навчанні й у системі оцінювання необхідно передбачати перевірку правильності виконання операцій уподібнення, розчленування, порівняння, розрізнення, об'єднання, перетворення, звуження, розширення [6, с. 129].

Окреме місце з-поміж усіх видів тестових завдань посідають клоуз-тести. У методичній літературі їх визначають як тести-відновлення або тести-доповнення. Цей вид тестів розробив і запропонував американський учений Тейлор, щоб визначити рівень складності й розуміння того чи іншого тексту. Особливістю клоуз-тестів є те, що описана в них ситуація подана у вигляді зв’язного тексту (діалогу або монологу). Текст має бути закінченим за змістом, містити логічно обґрунтований виклад фактів або подій, у якому пропущені слова досить легко відновлюються за контекстом.

У клоуз-тесті припускається фіксований пропуск слів, або цілеспрямована вибірка (fixed-ratio method). Також може використовуватися нефіксований пропуск слів (variable-ratio method), якщо він здійснюється залежно від обраного критерію, а не від порядкового номера слова (опускаються слова з найбільшим інфор-

маційним навантаженням, самостійні або службові – випадкова вибірка). Наведемо приклади діалогічних та монологічних клоуз-тестів із фіксованим і нефіксованим пропуском слів.

Завдання 1. Вставте пропущені дієслова.

– Аміне, ти … в Україні?	– Емрах, ти раніше … у Турції?
– Так, я … в Україні.	– Так, раніше я … в Турції.
– А де … твої друзі?	– А де … Султан і Алі?
– Вони … у різних країнах.	– Вони … в Лівії.

Завдання 2. Прочитайте текст. Напишіть пропущені слова.

Мене … Богдан. Я … і живу в Україні в мальовничому … Полтаві. Я вчуся в … на … факультеті. Мої друзі живуть у … країнах світу. Я хочу … про Україну.

Україна – велика … країна. Вона … в центрі Європи на … Євразія. Столиця України – місто … . Це велике … місто. Тут працює … , парламент і … країни. Київ – політичний, … і культурний центр України.

Наскільки успішним буде виконання такого тесту, залежить від того, як швидко тестований зможе зрозуміти текст і відновити зв'язок між описаними в ньому подіями або персонажами. Це залежить від рівня володіння лексикою мови, що вивчається, ступеня розвиненості мовної здогадки і рівня адекватності розуміння тексту, у якому описано різні ситуації.

Не менш складним в оцінці є процес усної та письмової комунікації. У такі тестові завдання закладається перевірка вмінь самостійно продукувати зв'язні, логічні висловлювання відповідно до запропонованої теми і комунікативних завдань, будувати монолог репродуктивного характеру на основі прочитаного або прослуханого тексту, передавати зміст тексту і висловлювати власне ставлення до фактів, що викладаються в ньому, до героїв, їхніх учинків тощо.

Висновки. Як бачимо, тестування є значним кроком на шляху розвитку методики контролю засвоєння іноземними студентами навчального матеріалу. Логічно доповнюючи традиційні методи педагогічного контролю, тестування дозволяє здійснити плавний перехід від суб'єктивних і певною мірою інтуїтивних оцінок до об'єктивно обґрунтованих методів оцінки результатів навчання.

Результати дослідження можуть бути використані викладачами української мови як іноземної.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в більш глибокому аналізі застосування різних видів тестових завдань у процесі вивчення української мови як іноземної та використання їх на практиці.

Використана література:

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий. Москва : Адепт, 1998. 203 с.
2. Аванесов В. С. Форма тестовых заданий : учебное пособие для преподавателей. Москва : Центр тестирования, 2005. 156 с.
3. Балыхина Т. М. Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). Москва : Русский язык, 2006. 241 с.
4. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Развитие индивидуальности в диалоге культур. Москва : Просвещение, 2000. 161 с.
5. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждение, перспективы. Москва : Когито-Центр, 1999. 144 с.
6. Хавронина С. А., Балыхина Т. М. Инновационный учебно-методический комплекс "Русский язык как иностранный". Москва : РУДН, 2008. 198 с.
7. Челышкова М. П. Теория и практика конструирования педагогических тестов. Москва : Логос, 2002. 432 с.

References:

1. Avanesov V. S. Kompozitsiya testovyih zadaniy [Testing Tasks Composition]. Moskva : Adept, 1998. 203 s. [in Russian].
2. Avanesov V. S. Forma testovyih zadaniy. Uchebnoe posobie dlya prepodavateley [Testing Tasks Form. Teaching Guide]. Moscow: Tsentr testirovanya, 2005. 156 s. [in Russian].
3. Balyihina T. M. Osnovyi teorii testov i praktika testirovaniya (v aspekte russkogo yazyika kak inostrannogo) [Basic Theory and Practice of Testing (in the Aspect of Russian as a Foreign Language)]. Moskva : Russkiy yazyik, 2006. 241 s. [in Russian].
4. Passov E. I. Programma-kontseptsiya kommunikativnogo inoyazyichnogo obrazovaniya. "Razvitie individualnosti v dialoge kultur" [Concept Program of Communicational Education on a Foreign Language. "Individuality Development within the Cultures Dialogue"]. Moskva : Prosveschenie, 2000. 161 s. [in Russian].
5. Raven Dzh. Pedagogicheskoe testirovanie: problemyi, zabluzhdenie, perspektivyi [The Tragic Illusion: Educational Testing]. Moskva : Kogito-Tsentr, 1999. 144 s. [in Russian].
6. Havronina S. A., Balyihina T. M. Innovatsionnyiy uchebno-metodicheskiy kompleks "Russkiy yazyik kak inostrannyiy" [Innovative Academic Complex "Russian as a Foreign Language"]. Moskva : RUDN, 2008. 198 s. [in Russian].
7. Chelyishkova M. P. Teoriya i praktika konstruirovaniya pedagogicheskih testov.[Theory and Practice of Pedagogical Tests Creation] Moskva : Logos, 2002. 432 s. [in Russian].

Дегтярева Т. О., Конек О. П., Скварча О. Н. Тесты как средство контроля качества усвоения учебного материала на уроках украинского языка как иностранного

В статье проанализированы тесты как эффективное средство контроля в обучении украинскому языку как иностранному. Тест – самый известный и научно обоснованный метод педагогических измерений, поскольку предъявляет многочисленные эквиваленты уровня знаний, навыков и умений студентов. Наиболее значимые и существенные характеристики качества теста – это его валидность и надежность. Тест предусматривает не только наличие каче-

ственных характеристик, что позволяют применять его на практике, но и наличие эталона для сравнения. Для теста присуща строгая регламентация процедуры тестирования, а оценки результатов независимы от личных суждений тех, кто их проверяет. Результаты тестирования обязательно статистически обрабатываются.

Формы тестовых заданий по украинскому языку как иностранному разные и проверяют специфические виды навыков и умений. Логично дополняя традиционные методы педагогического контроля, тестирование позволяет осуществить плавный переход от субъективных и во многом интуитивных оценок к объективно обоснованным методам оценки результатов обучения.

Ключевые слова: *тест, клоуз-тест, валидность, надежность, коммуникативная компетенция, навыки, умения.*

Degtyaryova T. O., Konyok O. P., Skvarcha O. M. Tests as the means of evaluating the quality of mastering the learning material at the lessons of Ukrainian as a foreign language

The article covers analysis of tests as the effective control means when teaching Ukrainian as a foreign language. Tests are the most famous and scientifically proven method of pedagogical metrics as they provide multiple equivalents of the students’ levels of knowledge, skills and abilities. The most important and significant test characteristics are its validity and liability. A test foresees not only quality indicators which allow implementing it but also a standard for reference. A test presupposes strict testing procedure rules and the results estimations are deprived of personal judgement factor. Testing results are always statistically processed.

There is a big variety of tests types in Ukrainian as a foreign language and all of them check specific skills and abilities. Logically supplementing traditional methods of pedagogical control testing allows smooth transition from subjective and deeply intuitive judgements to the objective methods of performance assessment.

Key words: *est, close-test, validity, liability, communicative competence, skills, abilities.*

УДК 37.013:374:796(477)"1950"/1979"

Дембровська Г. М.

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ СПОРТИВНОГО ПРОФІЛЮ В УКРАЇНІ (50–70-ТІ РР. ХХ СТ.)

У статті визначено основні напрями, зміст і форми спортивної роботи в загальній системі позашкільної освіти в Україні в 50–70-х рр. ХХ століття; виокремлено особливості освітньо-педагогічної діяльності з реалізації завдань фізичного виховання в позашкільних навчальних закладах загального і профільного типу; розкрито та проаналізовано стан та особливості організації навчально-виховного процесу в позашкільних закладах спортивного профілю досліджуваного періоду. Доведено, що в Україні в 50–70-х рр. ХХ століття спортивна робота посідала чільне місце в загальній системі позашкільної освіти, мета роботи якої була спрямована на виконання завдань, визначених у партійних, державних постановах і рішеннях, та базувалася на принципах єдності, безперервності, цілеспрямованості, комплексного підходу до виховання дітей та молоді. Основна роль у діяльності позашкільних закладів спортивного профілю належала спортивним гурткам і секціям, дитячим спортивним школам.

Ключові слова: *фізичне виховання, фізична культура і спорт, позашкільні заклади спортивного профілю, система, розвиток, історико-педагогічні дослідження.*

Провідну роль у фізичному вихованні дітей та молоді, у підготовці майбутніх спортсменів відігравали спортивні школи, які мають свою історію, традиції, перспективи розвитку. Питання роботи цих позашкільних закладів перебували у полі зору вітчизняних дослідників, учителів-практиків, тренерів, широкої спортивної громадськості, мають ґрунтовне нормативне забезпечення, яке на кожному історичному етапі розвитку вітчизняної позашкільної освіти вдосконалювалося, наповнювалося новим змістом і було спрямоване на формування гармонійно розвинутої особистості.

Досліджуваний нами період свідчить, що основним завданням позашкільних навчальних закладів спортивного профілю була допомога школі у підготовці здорових, фізично розвинених дітей та громадського фізкультурного активу для проведення масової роботи з фізичної культури і спорту в школі й піонерській організації. За нормативними документами такі заклади створювалися, зазвичай, при районних і міських відділах народної освіти, а також при радах добровільних спортивних об’єднань і діяли на основі типового положення, затвердженого Центральною радою Союзу спортивних об’єднань і організацій СРСР [3, с. 95].

Головна мета діяльності позашкільних навчальних закладів спортивного профілю полягала у вихованні в дітей та молоді потреби у здоровому способі життя, волі та спритності, фізичної загартованості, розвитку організаційних та трудових навичок, які були необхідні для успішної життєдіяльності [4, с. 24–25].

Залежно від матеріальної спортивної бази і забезпеченості викладацькими (тренерськими) кадрами у позашкільних навчальних закладів спортивного спрямування проводилася робота за одним (плавання,

теніс тощо) або з декількох видів спорту. Керівництво такими закладами здійснював директор, при котрому працювала педагогічна (тренерська) рада з тренерів і батьківського комітету [6, с. 360–366].

Зарахування дітей та підлітків у позашкільні навчальні заклади спортивного профілю відбувалося за рекомендацією загальноосвітніх шкіл і на основі відбору фізично підготовлених (які мають відповідну підготовку) юних спортсменів шляхом проведення вступних екзаменів і за результатами змагань у відповідності до вимог методичного листа, затвердженого Постановою Бюро Центральної Ради Союзу спортивних товариств і організацій СРСР від 08 жовтня 1965 року «Про методичний лист по відбору учнів у дитячо-юнацькі спортивні школи» [8, с. 29–75].

Навчально-виховний процес у позашкільних навчальних закладах спортивного профілю спрямовувався, головним чином, на вирішення завдань загальної фізичної підготовки дітей та молоді, виховання здорового способу життя, створення умов для інтелектуального, духовного та фізичного розвитку підлітків у позанавчальний час. Також навчально-виховний процес у таких закладах сприяв соціалізації учнів. До такої роботи, співпраці з педагогічними колективами, до співпраці у вихованні й розвитку дітей і підлітків долучалася сім'я [12, с. 9–12].

Особливістю роботи цих закладів у досліджуваний період був тісний зв'язок і співпраця із загальноосвітніми школами, родинами учнів та громадськими організаціями. Ці інституції узгоджували свої завдання щодо всебічного юних спортсменів, які реалізовувалися в навчально-тренувальному процесі формами, методами, засобами і прийомами, характерними для цих закладів. Організації роботи у спортивній школі, що об'єднала найбільш захоплену спортом молодь, сприяло чітке нормативно-правове то організаційно-педагогічне забезпечення позашкільної спортивної роботи серед дітей і підлітків. Це зміцнило роль державних органів і установ управлінням дитячим спортом, дало можливість широкого обміну досвідом роботи і впровадження в практику найбільш ефективних форм роботи, сприяло поліпшенню навчально-тренувального процесу. Заняття у спортивних школах сприяли зростанню у молоді постійного інтересу до спорту і занять фізичною культурою, а також розвивали організаторські навички та здібності, що сприяло поширенню спортивного руху серед молоді старшого віку, позначилося на підвищенні рівня спортивного життя країни [2, с. 64–66].

Увага до розвитку позашкільних навчальних закладів спортивного профілю, з-поміж яких більшість належала спортивним школам, на державному рівні дала можливість на початку 50-х рр. XX століття шляхом затвердження Положення про юнацьку спортивну школу (далі – ЮСШ) Міністерства освіти УРСР від 22 серпня 1950 року, в якому встановлено організаційну структуру ЮСШ – вибудувати структурно-функціональну модель їх діяльності, зокрема структура була такою: заклади складалися з відділень за видами спорту, що вміщували класи (комплексні заклади), які поділялися на навчальні групи, комплектування яких здійснювалось з урахуванням рівня спортивної підготовленості, фізичного розвитку, віку та статі учнів. ЮСШ, згідно з цим Положенням, організовували заняття спортом з учнями загальноосвітніх шкіл, педучилищ та ін. [5, с. 1–8].

В Україні в досліджуваний період основна кількість позашкільних навчальних закладів спортивного профілю була організована Міністерством освіти УРСР при відділі народної освіти. Вони становили близько 78,5 % усіх таких закладів, які функціонували в СРСР до 1953 року, що дозволяло здійснити дуже тісну співпрацю між загальноосвітніми школами та позашкільними закладами спортивного профілю в справі підвищення рівня спортивної роботи серед молоді шкільного віку [2, с. 65].

У 60-ті рр. XX століття спортивні школи були складником і невід'ємною частиною системи фізичного виховання молоді шкільного віку в УРСР. Так, із 1 лютого 1966 року було введено в дію Положення про дитячо-юнацьку спортивну школу (далі – ДСШ). Міністерства освіти УРСР, згідно з яким ДСШ були позашкільними закладами, які здійснювали різнобічну організаційну, методичну та практичну допомогу загальноосвітнім школам у розвитку тих видів спорту, за якими ДСШ вела свою роботу. Відділення з видів спорту створювалися з урахуванням місцевих умов, наявності спортивної бази і кваліфікації тренерів-викладачів. Комплектування навчальних груп здійснювалося з урахуванням підготовленості, віку та статі учнів [7, с. 60–63; 6, с. 360–366].

Подальші завдання суттєвого поліпшення роботи спортивних шкіл та підвищення їх ролі в підготовці спортсменів, здатних успішно захищати честь країни на світових спортивних аренах, були прописані у Типовому положенні про ДЮСШ, затвердженому 10 лютого 1970 року Міністерством освіти СРСР за погодженням із міністерством фінансів СРСР. Також це типове положення визначало, що фінансування діяльності цих закладів має здійснюватися організацією, у безпосередньому відомстві якої перебував цей позашкільний заклад. Виділені кошти на утримання його витрачались відповідно до затвердженого кошторису [9, с. 1–19]. Зазначимо, що ДЮСШ, які створювалися і підпорядковувалися міністерствам і відомствам, мали право юридичної особи. Державні установи для ДЮСШ затверджували відповідну спортивну символіку: форму, емблему, значок тощо. Ті ж ДЮСШ, що підпорядковувалися системі профспілок, також мали право юридичної особи за рішенням відповідної організації [9, с. 8–9].

Аналіз архівних документів, публікацій із питань функціонування спортивних шкіл засвідчив, що ці заклади в УРСР проводили роботу не з усіх видів спорту, а тільки з тих, які були цікавими і доступними. Безумовно, структура відділень змінювалася у відповідності до вирішення як організаційних питань їх функці-

онування, так і створення матеріально-спортивної бази, кадрового забезпечення, престижності та популярності окремих видів спорту [1, с. 7; 11, с. 13–14].

Слід зазначити, що кількість спортивних відділень визначалася нормативними положеннями. Так, на початку 50-х рр. XX століття за Положенням про ЮСШ такі заклади були комплексними або спеціалізованими і кожна поділялася на три категорії:

– комплексні (I категорія – 400 і більше учнів, II категорія – від 200 до 400 учнів, III категорія – від 50 до 200 учнів);

– спеціалізовані (I категорія – 200 і більше учнів, II категорія – від 100 до 200 учнів, III категорія – від 50 до 100 учнів) [5, с. 2–3].

Відповідно Положення про ДСШ, прийнятого в 1966 році, комплексним спортивним школам дозволялося мати від 2-х до 5-ти відділень, за умови, що кожне з них комплектується у складі не менше 8-ми навчальних груп учнів суміжної статі й 4 навчальних груп учнів однієї статі. Спеціалізовані групи проводили роботу за одним видом спорту. Відділення відкривались, ураховуючи місцеві умови та можливості за наявності власної або орендної спортивної бази і наявності кваліфікованих тренерських кадрів. Також у цьому положенні зазначається, що ДСШ комплектується з-поміж учнів восьмирічних, середніх шкіл і шкіл-інтернатів, шкіл сільської молоді та такої, що працює, Міністерства освіти УРСР не старше 18-річного віку, які виконали навчальні нормативи для окремого виду спорту відповідно до вимог методичного листа, затвердженого Постановою Бюро Центральної Ради Союзу спортивних товариств і організацій СРСР від 08 жовтня 1965 року «Про методичний лист по відбору учнів у дитячо-юнацькі спортивні школи». Вік вступників у ДСШ повинен відповідати вимогам, установленим у залежності від специфіки видів спорту [6, с. 364–366].

Відповідно до Положення про ДЮСШ, прийнятого у 1970 році, ці заклади були також комплексними і спеціалізованими. Кількість відділень із видів спорту і кількість навчальних груп на кожному відділенні встановлювалась організацією, рішенням якої створювалась школа, за погодженням з відповідним комітетом з фізичної культури і спорту. Наповнюваність навчальних груп і режим навчально-тренувальної роботи встановлювався цим Положенням про ДЮСШ [10, с. 10–18].

Мета, завдання, зміст, форми, методи та засоби організації навчально-тренувального процесу в спортивних школах визначалися нормативними програмами і планами затвердженими відповідними уповноваженими державними органами (Міністерством освіти, Комітетом з фізичної культури і спорту при Раді Міністрів УРСР та ін.) [1, с. 4].

Також зазначаємо, що дирекція спортивних шкіл за згодою з педагогічною радою могла вносити часткові зміни та доповнення у зміст цих програм, зберігаючи провідні ідеї.

Зауважимо, що велика увага в роботі дитячих спортивних шкіл приділялася обліку та контролю проведеної роботи, який був необхідним для отримання вихідних даних під час складання планів підготовки спортсменів, для контролю за перебігом та ефективністю навчально-тренувальних занять і підбиття підсумків роботи за періодами і в цілому за рік. Так, наприклад, відповідно до наказу Голови Комітету з фізичної культури та спорту при Раді Міністрів СРСР «Про єдину навчальну документацію для спортивних шкіл» від 18 березня 1970 року №140, були затверджені та введені в дію з 1 вересня 1970 року єдині форми навчальної документації для спортивних шкіл із метою упорядкування організації планування та обліку роботи спортивних шкіл [9, с. 25–80].

Документація будувалась на основі програм для ДЮСШ за видами спорту. Відповідно до Положення про ДЮСШ, прийнятого на початку 1970 року, ДЮСШ повинні були мати таку документацію:

– річний план навчально-тренувальної, спортивної, виховної роботи;
– навчальні плани та програми для ДЮСШ за видами спорту;
– перспективний план підготовки спортсменів;
– графік проходження навчального матеріалу на відділеннях;
– розподіл навчальних груп між тренерами-викладачами;
– журнали: обліку учбової роботи, обліку вхідної та вихідної документації; книги: наказів, рекордів школи, обліку розрядників тощо; щоденники, протоколи змагань і табелі роботи тренерів-викладачів;
– списки учнів школи, заяви, особисті й лікарсько-контрольні карти;
– особисті листки з обліку тих, хто працює [9, с. 26].

Педагогічний контроль за перебігом підготовки спортсменів здійснювався за такими напрямами, як фіксація фактичного виконання індивідуального плану, щоденне визначення стану спортсмена, вимірювання різних фізичних якостей, підібраних стосовно особливостей обраного виду спорту.

Робота спортивних шкіл здійснювалася за статутами, які вибудовувалися за шкільним статутом – законодавчим актом, який визначав (установлював) мету, завдання і структуру певного типу навчального закладу, навчально-виховну і адміністративно-господарську діяльність.

Отже, робота дитячих спортивних шкіл була спрямована на забезпечення фізичного виховання учнів, залучення їх до фізкультурно-масової роботи, занять спортом. Вибудовувалася відповідно до нормативно-правового забезпечення функціонування цих закладів, мала чітку структуру, спортивну профілізацію, відповідні завдання, форми, методи роботи, кадрове забезпечення, фінансування тощо.

Використана література:

1. Ахумян С. Родители и общественность – главные помощники школы. *Семья и школа.* 1977. № 9. С. 4–5.
2. Берека В. Є. Проблема підготовки та забезпечення педагогічними кадрами позашкільних закладів України в умовах реформування освіти (60-і та 70-і роки). *Рідна школа.* 2000. № 3. С. 63–66.
3. Водзінський Д. І., Литвинов І. О., Жулкевська Г. В. Позашкільні заклади – методичні центри виховної роботи. *Радянська школа.* 1969. № 12. С. 95–96.
4. Воспитательная работа в детской спортивной школе / И. Н. Решетень и др. ; под ред. В. В. Белорусовой. Москва : Просвещение, 1964. 68 с.
5. Документы, приказы, положения, планы о работе детской спортивной школы. Державний архів Херсонської області. Ф. Р-2239. Оп. 1. Спр. 368. 25 арк.
6. Постановление Президиума Центрального совета союза спортивных обществ и организаций СССР и положения о проведении республиканских соревнований. *Державний архів Херсонської області.* Ф. Р-3876. Оп. 1. Спр. 253. 462 арк.
7. Постановления Президиума Центрального и Украинского Совета Союза спортивных обществ и организаций. *Державний архів Херсонської області.* Ф. Р-3876. Оп. 1. Спр. 188. 163 арк.
8. Постановления Президиума Центрального и Украинского Совета Союза спортивных обществ и организаций. *Державний архів Херсонської області*. Ф. Р-3876. Оп. 1. Спр. 189. 127 арк.
9. Приказы и Постановления комитета по физической культуре и спорту при Совете Министров СССР и УССР. *Державний архів Херсонської області*. Ф. Р-2004. Оп. 1. Спр. 61. 175 арк.
10. Приказы комитета по делам физкультуры и спорта при Совете Министров СССР. *Державний архів Херсонської області*. Ф. Р-2004. Оп. 1. Спр. 80. 295 арк.
11. Статотчеты о работе детских внешкольных учреждений за 1968 год (ф № 1 – ПУ, 13-14 арк.). *Державний архів Херсонської області*. Ф. Р-2239. Оп. 4. Спр. 394. 44 арк.
12. Сущенко Т. І. Управління позашкільним педагогічним процесом. Запоріжжя, 1994. 80 с.

References:

1. Ahumjan S. (1977) Roditeli i obshhestvennost – glavnye pomoshhniki shkoly [Parents and the public – main school assistants]. Semja i shkola. № 9. S. 4–5.
2. Bereka V. E. (2000) Problema pidgotovki ta zabezpechennja pedagogichnimi kadrami pozashkilnih zakladiv Ukraïni v umovah reformuvannja osviti (60-i ta 70-i roki) [The problem of training and providing teaching staff of out-of-school institutions of Ukraine in the context of educational reform (60-th and 70-th years)]. Ridna shkola. № 3. S. 63–66.
3. Vodzinskij D. I., Litvinov I. O., Zhulkevska G.V. (1969) Pozashkilni zakladi – metodichni centri vihovnoї roboti [Out-of-school establishments – methodological centers of educational work]. Radjanska shkola. № 12. S. 95–96. [in Ukrainian].
4. Vospitatelnaja rabota v detskoj sportivnoj shkole [Educational work in the children's sports school] / I. N. Resheten i dr. ; za red. V. V. Belorusovoj. Moskva : Prosveshhenie, 1964. 68 s.
5. Dokumenty, prikazy, polozhenija, plany o rabote detskoj sportivnoj shkoly [Documents, orders, regulations, plans for the work of children's sports school] // Derzhavnij arhiv Hersonskoї oblasti. F. R-2239. Op. 1. Spr. 368. 25 ark.
6. Postanovlenie Prezidiuma Centralnogo soveta sojuza sportivnyh obshhestv i organizacij SSSR i polozhenija o provedenii respublikanskih sorevnovanij [Resolution of the Presidium of the Central Council of the Union of Sports Societies and Organizations of the USSR and the provisions for holding republican competitions] // Derzhavnij arhiv Hersonskoї oblasti. F. R-3876. Op. 1. Spr. 253. 462 ark.
7. Postanovlenija Prezidiuma Centralnogo i Ukrainskogo Soveta Sojuza sportivnyh obshhestv i organizacij [Decisions of the Presidium of the Central and Ukrainian Council of the Union of sports societies and organizations] // Derzhavnij arhiv Hersonskoї oblasti. F. R-3876. Op. 1. Spr. 188. 163 ark.
8. Postanovlenija Prezidiuma Centralnogo i Ukrainskogo Soveta Sojuza sportivnyh obshhestv i organizacij [Decisions of the Presidium of the Central and Ukrainian Council of the Union of sports societies and organizations] // Derzhavnij arhiv Hersonskoї oblasti. F. R-3876. Op. 1. Spr. 189. 127 ark.
9. Prikazy i Postanovlenija komiteta po fizicheskoj kulture i sportu pri Sovete Ministrov SSSR i USSR [Orders and Resolutions of the Committee on Physical Culture and Sport at the Council of Ministers of the USSR and the Ukrainian SSR] // Derzhavnij arhiv Hersonskoї oblasti. F. R-2004. Op. 1. Spr. 61. 175 ark.
10. Prikazy komiteta po delam fizkultury i sporta pri Sovete Ministrov SSSR [Orders of the Committee on Physical Education and Sports at the Council of Ministers of the USSR] // Derzhavnij arhiv Hersonskoї oblasti. F. R-2004. Op. 1, Spr. 80. 295 ark.
11. Statotchety o rabote detskih vneshkolnyh uchrezhdenij za 1968 god (f № 1 – PU, 13-14 ark.) [Statistical reports on the work of out-of-school institutions for the year 1968 (f № 1 - PU, 13-14 ark.)] // Derzhavnij arhiv Hersonskoї oblasti. F. R-2239. Op. 4. Spr. 394. 44 ark.
12. Sushhenko T.I (1994) Upravlinnja pozashkilnim pedagogichnim procesom [Management of out-of-school educational process]. Zaporizhzhja. 80 s.

Дембровская А. Н. Реализация образовательно-педагогической деятельности во внешкольных учебных заведениях спортивного профиля в Украине (50–70-е гг. XX в.)

В статье определены основные направления, содержание и формы спортивной работы в общей системе внешкольного образования в Украине в 50–70-х гг. XX века; выделены особенности образовательно-педагогической деятельности по реализации задач физического воспитания во внешкольных учебных заведениях общего и профильного типа; раскрыто и проанализировано состояние и особенности организации учебно-воспитательного процесса во внешкольных учреждениях спортивного профиля исследуемого периода. Доказано, что в Украине в 50-70-х гг. XX века спортивная работа занимала главное место в общей системе внешкольного образования, цель работы которой была направлена на выполнение задач, определенных в партийных, государственных постановлениях и решениях, и базировалась на принципах единства, непрерывности, целеустремленности, комплексного подхода к воспитанию детей и молодежи. Основная роль в деятельности внешкольных учреждений спортивного профиля принадлежала спортивным кружкам и секциям, детским спортивным школам.

Ключевые слова: *физическое воспитание, физическая культура и спорт, внешкольные заведения спортивного профиля, система, развитие, историко-педагогические исследования.*

Dembrovska G. M. The achieving of educational and pedagogical activities in the of out-of-school sports activity facilities in Ukraine (50–70 years of the XX century)

The main areas of content and form of sport in the general system of out-of-school education in Ukraine in the 50–70 years of the XX century are defined; the features of educational and pedagogical activities for achieving the objectives of physical education in out-of-school educational institutions of general and profile type are singled; the status and characteristics of the educational process in out-of school institutions of sporting profile is revealed and analyzed in the study period. It is proved that in Ukraine in 50–70 of the XX century sports activities occupied an important place in the overall out-of-school educational system, the purpose of which was focused on the tasks set out in government regulations and decisions and based on the principles of unity, continuity, commitment, integrated approach to the education of children and youth. The main role in the activity of out-of-school sports facilities belonged to sports clubs and sections for children's sports schools.

Key words: *physical education, physical culture and sports, out-of-school institutions of sporting profile, system, development, historical and pedagogical researches.*

УДК 378.096

Дем'яненко Н. М., Чаграк Н. І.

ОСВІТНЯ ПРОГРАМА ІНСТИТУТУ ОСВІТИ ЛЮДЕЙ ТРЕТЬОГО ВІКУ (АВТОРСЬКИЙ ПРОЕКТ)

Глобальною проблемою XXI ст. є стрімке старіння населення, що формує в суспільстві виклики політичного, соціального, економічного та культурного характеру. В Україні, в умовах швидких темпів демографічного старіння населення, постають питання соціального забезпечення зростального сегмента людей похилого (третього) віку, зниження навантаження на економічну сферу країни, інтеграції осіб третього віку в суспільне життя, збереження людського потенціалу, що часто сприяє поширенню проявів ейджизму, соціальної ізоляції представників цієї вікової групи та геронтофобії. Крім того, оскільки люди третього віку становлять значну частину населення країни, то від їхньої освіченості та орієнтування у суспільно-політичних, соціально-економічних і культурних явищах залежить траєкторія та швидкість державотворчих процесів. За цих обставин виникає потреба переосмислення ролі людей третього віку, усвідомлення їхнього потенціалу та створення можливостей для подальшого особистісного і професійного розвитку. Теоретичні й емпіричні дослідження у сфері геронтологічного знання (соціальна, педагогічна геронтологія, геронтопсихологія та ін.), а також практичний досвід розвинених країн світу доводять, що освіта в третьому віці – ефективний адаптаційний та інтеграційний механізм, спосіб подальшого розвитку і самореалізації особистості, а також шлях до реалізації концепції активного і позитивного довголіття. Такі перспективи спонукають до розширення функцій університету, оскільки освіта перестає бути прерогативою молоді. Для закладів вищої освіти відкриваються нові можливості щодо залучення осіб третього віку в академічне середовище і, відповідно, постає питання створення освітніх програм (як загальнокультурного, так і професійного спрямування) для цієї вікової групи. Головна ж соціальна функція освітньої програми – підвищення соціальних, освітніх та культурних показників людей третього віку і, відповідно, суспільства в цілому.

Ключові слова: *освіта впродовж життя, освітня програма, третій вік, Інститут освіти людей третього віку, активне довголіття, зміст освіти, герогогіка, педагогічна геронтологія.*

Демографічне старіння населення створює нові виклики для соціальної, економічної, культурної та інших сфер життя, розширює відповідальність за суспільний добробут. Водночас така ситуація спонукає до переосмислення ролі людей похилого / третього віку*, усвідомлення їхнього потенціалу та створення можливостей для подальшого особистісного і професійного розвитку. У цьому контексті значний інтерес викликає досвід Сполучених Штатів Америки, де: 1) освіта людей третього віку представлена вагомими досягненнями та мережею розвинених інституцій зі сформованими суспільними традиціями; 2) освітня геронтологія ґрунтується на високоякісних результатах теоретичних та емпіричних досліджень, дієвість яких доведена світовим визнанням і практичною реалізацією.

Представлений зразок освітньої програми є інтегрованим проектом Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника і Міжнародного Університету Флориди (США). Програма створена для Інституту освіти людей третього віку як моделі неформальної освіти, враховує американський соціальний, науковий і педагогічний досвід (M. Ardelt, P. B. Baltes, E. Gonzales, R. J. Havighurst, P. Laslett, R. Manheimer, S. B. Merriam, K. Paggi, D. A. Peterson, J. W. Rowe, T. Schuller, D. Snowdon, C. Ventura-Merkel, B. J. Willcox, A. Withnall) [2–4; 6–9; 11; 12; 14–16; 18–20], адаптована до організації і провадження освітньої діяльності у закладах вищої освіти України.

Теоретичні основи виникнення "третього віку" як порівняно нової і безпрецедентної структурної умови постіндустріального суспільства є результатом історичного збігу трьох груп факторів: демографічного (збільшення середньої тривалості життя, що відповідним чином вплинуло на загальну структуру населення);

соціально-економічного (підвищення доходів, соціальна політика, якісніше медичне обслуговування); культурного (вищий загальний рівень освіти населення та освіти людей третього віку зокрема, толерантне ставлення до цієї вікової групи та її суспільна інтеграція).

Зазначені фактори призвели до переосмислення підходів до старіння і старості, до постпенсійної фази життя, а також до осіб третього віку, яких сьогодні розглядають із позицій перспективи людського ресурсу. Під ресурсним потенціалом старшого покоління розуміємо якісні характеристики індивіда, значущі для нього особисто, що вможливлюють ефективну взаємодію з іншими віковими групами та забезпечують участь у соціально-економічному житті суспільства.

На сучасному етапі суспільного розвитку України важливим завданням постає забезпечення соціальної адаптації та реадаптації осіб третього віку, збереження людського потенціалу. Старша людина, яка перебуває поза суспільним і культурним розвитком країни, втрачає мотиваційну сферу, а тому і якість життя. Крім того, сам факт виходу на пенсію часто створює для неї соціальний і психологічний тиск через відхід від значущих ролей, зменшення відповідальності та зміну способу життєдіяльності. Якщо у суспільстві не сформувалася культура активного й позитивного довголіття, адекватне ставлення до цієї вікової групи, не створено відповідних інституцій, які б пропагували й забезпечували можливості подальшого особистісного розвитку осіб третього віку, то це неминуче призводить до поширення геронтофобії – страху старіння і старості. Очевидно, що людина, яка перебуває у певній соціальній ізоляції та в умовах незабезпеченості, не бачить перспектив після виходу на пенсію, що, відповідно, має негативний уплив на якість її життя, життя оточення та суспільства загалом.

На позитивний перебіг старіння людини вагомий уплив, із-поміж інших факторів, має її участь у різноманітних видах фізичної, інтелектуально-пізнавальної та соціальної активності, тобто суспільна інтеграція. Однак цьому часто перешкоджає така соціальна і культурна проблема постіндустріального (інформаційного) суспільства, як ейджизм – створення стереотипів та дискримінація людини на підставі її віку, поширена у формальних і неформальних сферах суспільного життя, що має серйозні наслідки як для осіб похилого віку, так і для держави загалом. Явище ейджизму може сприяти подальшому соціальному укоріненню стереотипів соціальної ізоляції, ментальної та когнітивної деградації, обмеження фізичної активності й створенню проблеми економічного тягаря у сфері соціального забезпечення громадян. Крім іншого, люди третього віку часто є активними учасниками формування інститутів представницької демократії (виборів, референдумів) та інших форм безпосередньої демократії. Оскільки ця вікова група становить значний сегмент населення фактично всіх країн, то від освіченості та орієнтування у суспільно-політичних, соціально-економічних і культурних явищах залежить траєкторія і швидкість державотворчих процесів.

Досвід розвинених країн світу демонструє, що ефективним адаптаційним та інтеграційним механізмом подальшого розвитку і самореалізації особистості у третьому віці є освіта впродовж життя. Освічене суспільство – вагомий чинник підвищення якості та стандартів життя громадян, соціальної стабільності й економічного балансу країни. Важливість освіти людей третього віку обґрунтована результатами досліджень у сфері геронтології, педагогіки, соціології, андрагогіки, які доводять позитивний уплив інтелектуального, емоційного і духовного розвитку на якість життя та розширення здатності особистості бути корисною для суспільства. Основне завдання освіти людей третього віку – підтримання активного довголіття, що сприятиме зниженню навантаження на систему соціального забезпечення й охорони здоров'я, а тому сприятиме економічному добробуту країни. В умовах стрімкого старіння суспільства потреба переосмислення ролі освіти людей третього віку для реалізації концепції активного і позитивного довголіття стає однією з нагальних у соціальній та освітній політиці України.

Такі перспективи спонукають до розширення функцій університету, оскільки освіта перестає бути прерогативою молоді. Для закладів вищої освіти відкриваються нові можливості щодо залучення осіб третього віку в академічне середовище і, відповідно, постає питання створення освітніх програм (як загальнокультурного, так і професійного спрямування) для цієї вікової і соціальної групи.

Цю освітню програму розроблено для Інститутів (університетів, факультетів, центрів) освіти людей третього віку на основі аналізу інституційної моделі освіти старших дорослих (olderadults) / людей третього віку (peopleofthethirdage) у США – "Institute for Learning in Retirement", "Learning in Retirement Institute", "Life long Learning Institute", що діють як структурні підрозділи закладів вищої освіти, зокрема Інститут навчання на пенсії Гарвардського університету (Institute for Learningin Retirement, HarvardUniversity), Інститут освіти впродовж життя фундації Б. Ошера Університету Делавар (Osher Lifelong Learning Institute, University of Delaware), Інститут освіти впродовж життя фундації Б. Ошера Флоридського Міжнародного Університету (Osher Lifelong Learning Institute, Florida International University та ін.) [10; 13; 17].

Зміст освіти осіб третього віку має основним завданням сприяти суспільній інтеграції, пристосуванню до соціальних, технологічних, економічних та культурних змін, забезпеченню автономної життєдіяльності у постпенсійній фазі життя. Зміст освіти складають курси, тренінги і практичні заняття, які спрямовані на інтелектуальну, психічну, соціальну та фізичну активність людини та які поєднують навчання, фізичну активність і дозвілля. Така організація освітнього процесу дозволяє людям третього віку відчувати себе частиною академічної спільноти.

Особливостями освітньої програми Інститутів освіти людей третього віку є спирання на здобуті знання і компетентності слухачів, використання їхнього попереднього (життєвого і професійного) досвіду, широкий спектр курсів суспільного, гуманітарного й мистецького циклів, поєднання навчання, здоров'язбережувальних тренінгових технологій та дозвілля (туризму), академічна свобода учасників освітнього процесу (можливість вибору курсів, форм і методів навчання, залучення слухачів до планування і розроблення освітньої програми та ін.).

*У науковому дискурсі у сфері соціальної та освітньої геронтології використовують чотиривікову структуру життєвого шляху, запропоновану й обґрунтовану П. Ласлеттом (Laslett P. The emergence of the thirdage: A freshmapoflife / Laslett P. – Cambridge, MA: HarvardUniversityPress, 1991), за якою *перший вік* – час зростання – підготовка, становлення; *другий вік* – час реалізації – досягнення; *третій вік* – час зміни курсу – самореалізація; *четвертий вік* – час інтеграції – завершення. Відповідно до цієї періодизації, третій вік – це період, який настає після середнього віку, коли люди все ще активні (55–74 роки), і триває до старості (75–90 років). Відлік третього віку часто починається з виходом людини на пенсію, з чим пов'язані докорінні зміни в психологічній та соціальній сферах індивіда у площині його взаємин із суспільством. У Сполучених Штатах Америки для означення цієї вікової групи послуговуються терміном "старші дорослі" ("olderadults").

І. Профіль освітньої програми Інституту освіти людей третього віку

1. Загальна інформація	
Повна назва закладу вищої освіти та структурного підрозділу	Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника"
Офіційна назва освітньої програми	Освітня програма Інституту освіти людей третього віку
Обсяг освітньої програми	130 кредитів ЕКТС, термін навчання – 2 роки * * Слухачі можуть продовжувати навчання в Інституті, незалежно від кількості років навчання.
Передумови	Освітня програма створена для цільової групи - "люди третього віку" (55–75 років). Наявність попередньої вищої освіти не є обов'язковою.
Мова викладання	Українська (державна); іноземні мови (за необхідності).
2. Мета освітньої програми	
– реалізація Концепціїціложиттєвої освіти; – реалізація потреби людини в інтелектуальному, фізичному, культурному і моральному розвитку; – адаптація до сучасних умов життя та суспільна інтеграція людей третього віку шляхом здобуття нових знань і компетентностей, волонтерської роботи, міжособистісної комунікації та діалогу поколінь; – заохочення суспільно активної поведінки людей третього віку в умовах постпенсійної фази життя; – поліпшення якості життя людей третього віку, завдяки забезпеченню доступу до сучасних технологій та адаптації до швидкого технологічного розвитку суспільства; – поширення знань серед населення третього віку, підвищення його загальнокультурного рівня і розширення світогляду; – сприяння позитивному старінню й активному довголіттю осіб третього віку.	
3. Характеристика освітньої програми	
Орієнтація освітньої програми	Освітнього та загальнокультурного спрямування.
Особливості програми	Освітня програма спрямована на розвиток особистості у постпенсійній фазі життя, зокрема інтелектуальну, психічну, соціальну і фізичну активність людини та поєднує навчання (теоретичне і практичне), фізичну активність і дозвілля.
4. Викладання та оцінювання	
Викладання та навчання	Застосування технологій автономного навчання, тьюторського супроводу, взаємного навчання, залучення слухачів до організації і здійснення освітнього процесу. Планування і проведення навчальної діяльності здійснюється, спираючись на раніше здобуті знання і компетентності слухачів та з використанням їхнього попереднього (життєвого і професійного) досвіду. Гнучкість і диференціація освітнього процесу, пристосування до потреб слухачів – головні умови успішного навчання осіб третього віку. Основні форми організації і здійснення освітнього процесу: – навчальні заняття (лекції, семінари, тьюторське консультування, групові, індивідуальні тьюторіали); – практична підготовка (тренінги, практичні заняття); – консультації; – самостійна робота; – позааудиторні заходи (екскурсії, подорожі, культурно-просвітні заходи).
Оцінювання	Навчання осіб третього віку відбувається із застосуванням неформальної перевірки отриманих знань / компетентностей.

5. Програмні компетентності	
Загальні компетентності	
1. Уміння вчитися впродовж життя.	1.1. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями. 1.2. Здатність удосконалювати і розвивати свій інтелектуальний і загальнокультурний рівень; адаптивність та комунікабельність. 1.3. Усвідомлення власних освітніх потреб та цінності нових знань і вмінь; зацікавленість у пізнанні світу. 1.4. Уміння визначати мету навчальної діяльності, відбирати й застосовувати потрібні знання та способи діяльності для досягнення цієї мети, організовувати та планувати свою навчальну діяльність, моделювати власну освітню траєкторію, аналізувати, контролювати, коригувати та оцінювати результати навчальної діяльності.
2. Соціальна і громадянська компетентності.	2.1. Здатність адекватного сприйняття старіння і старості. 2.2. Уміння висловлювати власну думку, оцінювати аргументи та змінювати думку на основі доказів; аргументувати та відстоювати свою позицію, дискутувати. 2.3. Розуміння й аналіз глобальних процесів і явищ та прогнозування їхніх наслідків. 2.4. Вміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми. 2.5. Здатність приймати обґрунтовані рішення.
3. Ініціативність і підприємливість	3.1. Здатність генерувати нові ідеї, вирішувати життєві проблеми, аналізувати, прогнозувати, ухвалювати оптимальні рішення. 3.2. Вміння аналізувати власну економічну ситуацію, родинний бюджет; здійснювати фінансове планування. 3.3. Здатність орієнтуватися в широкому колі товарів та послуг і на основі чітких критеріїв робити правильний споживчий вибір.
4. Інформаційно-цифрова і технологічна компетентність.	4.1. Здатність розпізнавати проблеми, що виникають у навколишньому середовищі. 4.2. Вміння послуговуватися технологічними пристроями. 4.3. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації, оцінка її достовірності. Критичне осмислення інформації та джерел її отримання. 4.4. Уміння працювати з основними комп'ютерними програмами.
5. Обізнаність і самовираження у сфері культури.	5.1. Здатність до культурної самоідентифікації. 5.2. Здатність розуміти культурне розмаїття у глобальному суспільстві. 5.3. Знання етики міжкультурної комунікації і взаємодії. 5.4. Уміння аналізувати і критично оцінювати процес культурного і соціального розвитку у світі. 5.5. Здатність усвідомлювати вплив культури на загальний суспільний розвиток. 5.6. Розуміння ролі свого покоління у суспільно-політичному і культурному процесах. 5.7. Здатність спілкуватися в іншомовному середовищі.
6. Екологічна компетентність.	6.1. Ощадне та бережливе ставлення до природніх ресурсів, чистоти довкілля та дотримання санітарних норм побуту.
7. Компетентність у сфері здорового способу життя, активного й позитивного довголіття.	7.1. Навички раціонального харчування (дотримання режиму харчування; уміння складати харчовий раціон, ураховуючи реальні фінансові можливості та користь для здоров'я; вміння визначати й зберігати якість харчових продуктів). 7.2. Навички рухової активності (виконання ранкової зарядки; регулярні заняття фізичною культурою, спортом, руховими іграми, фізичною працею тощо). 7.3. Санітарно-гігієнічні навички. 7.4. Здатність дотримуватися режиму праці та відпочинку (вміння чергувати розумову та фізичну активності, організовувати повноцінний відпочинок і дозвілля). 7.5. Навички ефективного спілкування. 7.6. Навички розв'язування конфліктів. 7.7. Навички адекватної поведінки в різних умовах і ситуаціях життя. 7.8. Здатність до психічного самоконтролю. 7.9. Здатність до самоусвідомлення та самооцінки, подолання проблем геронтофобії (уміння усвідомлювати власну унікальність; позитивне ставлення до себе, інших людей, до життєвих перспектив; адекватна самооцінка, адекватне сприйняття старіння і старості). 7.10. Здатність аналізувати проблеми й ухвалювати рішення, враховуючи власні можливості та життєві обставини.
Фахові компетентності	За запитом (відповідно до потреб особистості).
6. Ресурсне забезпечення реалізації програми	
Кадрове забезпечення	Усі науково-педагогічні працівники, що забезпечують освітню програму, за кваліфікацією відповідають профілю і напряму дисциплін, які викладаються, мають необхідний стаж педагогічної діяльності та досвід практичної роботи. До організації і провадження освітнього процесу можуть залучатися слухачі – фахівці з досвідом дослідницької / управлінської / інноваційної / творчої роботи та / або роботи за фахом.
Матеріально-технічне забезпечення	Матеріально-технічне забезпечення дозволяє реалізувати освітній процес. Стан приміщень засвідчено санітарно-технічними паспортами, що відповідають чинним нормативним актам.
Інформаційне та навчально-методичне забезпечення	Освітня програма забезпечена відповідними інформаційними та навчально-методичними ресурсами.

ІІ. Перелік компонентів освітньої програми

№ з/п	*Компоненти освітньої програми (освітні курси, практикуми та ін.)*	*К-ть кредитів / годин*		
		аудиторні заняття	*самостійна робота*	*разом*
Обов'язкові компоненти освітньої програми				
1.	Вибрані питання філософії. Філософія життя у постпенсійній фазі життєдіяльності людини. Явища ейджизму і геронтофобії.	1	2	3
2.	Історія західної цивілізації.	1	2	3
3.	Історія України.	1	2	3
4.	Політична картина світу в XXI столітті.	1	2	3
5.	Геронтологія і герогогіка (педагогічна геронтологія).	1	2	3
6.	Актуальні питання психології. Психологія зрілості і пізньої зрілості людини (геронтопсихологія).	1	2	3
7.	Соціальна психологія старіння.	1	2	3
8.	Соціологія поколінь. Міжпоколінні відносини.	1	2	3
9.	Актуальні питання правової сфери життя в пенсійний період. Право власності. Право спадщини. Медичне страхування.	1	2	3
10.	Фактори фінансового благополуччя. Фінансові стратегії на пенсії.	1	2	3
11.	Наука і технології.	1	2	3
12.	Комп'ютер та основні програми.	1	2	3
13.	Художнє мистецтво світу.	1	2	3
14.	Історія музичного мистецтва. Музичні жанри.	1	2	3
15.	Актуальні питання природознавства. Екологічні проблеми людства.	1	2	3
16.	Громадське здоров'я та медицина порятунку. Основи геріатрії. Геріатричні засоби.	1	2	3
17.	Здорове, активне і позитивне довголіття. Здорове харчування. Геродієтика.	2	1	3
18.	Фізична культура.	1	0	1
19.	Туризм.	2	0	2
20.	Волонтерська робота.	1	0	1
Разом кредитів обов'язкових компонентів освітньої програми		**22**	**33**	**55**
Вибіркові компоненти освітньої програми				
1.	Актуальні питання історії, мистецтва і культури.	1	2	3
2.	Історія української мови.	1	2	3
3.	Історія світової освіти та університетів.	1	2	3
4.	Зародження суспільних рухів.	1	2	3
5.	Література.	1	2	3
6.	Мистецтво країн світу і цивілізацій. Визначні художники.	1	2	3
7.	Історія театру і кіно.	1	2	3
8.	Іноземна мова (за вибором).	1	2	3
9.	Теорія і методика комунікації поколінь.	1	2	3
10.	Основи етнопедагогіки та родинне виховання.	1	2	3
11.	Практична психологія.	1	2	3
12.	Особистість. Вікова психологія. Психологія розвитку.	1	2	3
13.	Психологія конфліктів. Конфлікт поколінь.	1	2	3
14.	Мемуаристика. Архів. Генеалогія.	1	2	3
15.	Дизайн. Одяг: стиль і мода.	1	2	3
Разом кредитів вибіркових компонентів освітньої програми		**15**	**30**	**45**
Практична підготовка (за вибором)				
1.	Робота з персональним комп'ютером. Соціальні мережі. Комп'ютерні ігри (на розвиток когнітивних функцій).	1	2	3
2.	Блог, різновиди блогів. Створення і ведення власного блогу.	1	2	3
3.	Фотографія.	1	2	3
4.	Музичне мистецтво (гра на музичних інструментах, спів).	1	2	3

№ з/п	Компоненти освітньої програми (освітні курси, практикуми та ін.)	К-ть кредитів / годин		
		аудиторні заняття	самостійна робота	разом
5.	Образотворче мистецтво.	1	2	3
6.	Аплікація. Витинанки. Флористика.	1	2	3
7.	Вишивання. В'язання.	1	2	3
8.	Йога. Медитація.	1	2	3
9.	Садівництво.	1	2	3
10.	Технологія приготування їжі. Кулінарне мистецтво і сервірування.	1	2	3
Разом кредитів практичної підготовки		**10**	**20**	**30**
Разом кредитів освітньої програми		**47**	**83**	**130**

Освітній процес в Інституті освіти людей третього віку – інтелектуальна, творча, культурно-просвітницька, пізнавальна діяльність, що здійснюється через систему педагогічних, культурних заходів, спрямована на засвоєння, примноження та використання знань і компетентностей осіб, які навчаються, а також на циложиттєвий особистісний розвиток. Серед основних видів освітньої діяльності людей третього віку виділяємо: інтелектуально-пізнавальну, набуття знань і практичних компетентностей у певній сфері знань, фізичний розвиток та охорону здоров'я, мистецько-творчий напрям, дозвілля, волонтерську роботу та ін.

Представлена освітня програма розрахована на 130 кредитів ЕКТС, із яких 47 – аудиторні заняття, 83 кредити відведено на самостійну роботу. В організації і здійсненні освітнього процесу використовуються: навчальні заняття (лекції, семінари, групові й індивідуальні тьюторіали), практична підготовка (тренінги, практичні заняття), консультації, самостійна робота, позааудиторні заходи (екскурсії, подорожі тощо).

Головними умовами успішного навчання осіб третього віку вважаємо гнучкість і диференціацію освітньої діяльності, пристосування до потреб особистості, спирання на наявні знання та компетентності, використання життєвого і професійного досвіду слухачів в організації та здійсненні освітнього процесу, індивідуальний супровід в освоєнні освітньої програми.

Використана література:

1. МОН України. Освітньо-професійна програма. Зразок. URL: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/16071.
2. Ardelt M. Intellectual versus wisdom-related knowledge: The case for a different kind of learning in the later years of life. *Educational Gerontology*. 2000. № 26. P. 771–789.
3. Baltes P. B., Sowarka P., Kliegl R. Cognitive training research on fluid in telligencei noldage: what can older adults achieve by them selves? *Psychology and Aging*. 1989. № 4. P. 217–222.
4. Gonzales E., Matz-Costa C. Morrow-Howell Increasing Opportunities for the Productive Engagement of Older Adu ltd: A Response to Population Aging. *The Gerontologist.* 2015. Vol. 55. № 2. P. 252–261.
5. Harvard Institute for Learning in Retirement. URL: https://hilr.harvard.edu.
6. Havighurst R. J. Successful aging. *The Gerontologist*. 1961. № 1. P. 8–13.
7. Laslett P. Thee mergence of the third age: A fresh map of life. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1991. 300 p.
8. Manheimer R. Allocating Resources for Lifelong Learning for Older Adults. *Challengeso fanageing society. Ethical Dilemmas, Political Issues* / ed. by R. Pruchno, M. Smyer. Baltimore : The John Hopkins University Press, 2007. 448 p.
9. Merriam S. B. Young wha Kee Promoting Community Wellbeing: The Case for Lifelong Learning for Older Adults. *Adult Education Quarterly*. 2014. Vol. 64(2). P. 128–144.
10. Osher Lifelong Learning Institute. Florida International University. URL: https://olli.fiu.edu.
11. Paggi K., Hayslip B. Mental aerobics: exercises for the mind in later life. *Educational Gerontology*. 1999. № 25. P. 2–21.
12. Peterson D. A. A history of education for older adults. *The older adultas learner: aspects of education al geronto logy* / ed. D. B. Lamdsen. Washington, D.C. : Hemisphere Publishing, 1985. P. 1–23.
13. Population Ageingin Ukraine: Some Demographic, Socioeconomic, and Medicare Issues. Situ ationalanalysis / ed. A. Blyumina. Kyiv, 2005. 60 p.
14. Rowe J. W., Kahn R. I. Success fulaging. *The Gerontologist*. 1997. № 37 (4). P. 433–440.
15. The benefit so flearning: The impact of education on health, family life, and social capital / T. Schuller, J. Preston, C. Hammond, A. Brasset-Grundy, J. Bynner. London ; New York : Routledge Falmer, 2004. 250 p.
16. Snowdon D. Aging with grace: what then un study teaches us about leading longer, healthier, and more meaningfullives. New York : Bantam Books, 2001. 270 p.
17. University of Delaware. Os her Lifelong Learning Institute. URL: https://www.lifelonglearning.udel.edu/dover.
18. Ventura-Merkel C. Doucette D. Community colleges in an aging societies. *Educational Gerontology.* 1993. № 19. P. 161–171.
19. Willcox B. J., Willcox D. C., Suzuki M. Exceptional human longevity. *Aging an dage-related diseases: the basics* / ed. M. Karasek. Hauppauge, NY : Nova Science Publishers, 2006. P. 459–509.
20. Withnall A. Exploring in fluenceson later life learning. *International Journal of Lifelong Education*. 2006. № 25 (1). P. 29–49.

Referances:

1. MON Ukrainy. Osvitno-profesiina prohrama. Zrazok. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu : https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/16071
2. Ardelt M. Intellectual versus wisdom-related knowledge: The case for a different kind of learning in the later years of life Educational Gerontology. 2000. № 26. P. 771–789.
3. Baltes P. B., Sowarka P., Kliegl R. Cognitive training research on fluid in telligencei noldage: what can older adults achieve by them selves? Psychology and Aging. 1989. № 4. P. 217–222.
4. Gonzales E., Matz-CostaC., Morrow-Howell Increasing Opportunities for the Productive Engagement of Older Adu ltd: A Response to Population Aging The Gerontologist. 2015. Vol. 55. № 2. P. 252–261.
5. Harvard Institute for Learning in Retirement. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu : https://hilr.harvard.edu
6. Havighurst R. J. Successful aging The Gerontologist. 1961. № 1. P. 8-13.
7. Laslett P. Thee mergence of the third age: A fresh map of life – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.
8. Manheimer R., Allocating Resources for Lifelong Learning for Older Adults / Challengeso fanageing society. Ethical Dilemmas, Political Issues. Ed. by R. Pruchno, M. Smyer. – Baltimore : The John Hopkins University Press, 2007. 448 p.
9. Merriam S. B. Young wha Kee Promoting Community Wellbeing: The Case for Lifelong Learning for Older Adults Adult Education Quarterly. 2014. Vol. 64 (2). P. 128–144.
10. Osher Lifelong Learning Institute. Florida International University. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupa : https://olli.fiu.edu
11. Paggi K., Hayslip B. Mental aerobics: exercises for the mind in later life Educational Gerontology. 1999. № 25. P. 2–21.
12. Peterson D. A. A history of education for older adults / Lamdsen D. B. (Ed.) The older adultas learner: aspects of education al gerontology. Washington, D. C.: Hemisphere Publishing, 1985. P. 1–23.
13. Population Ageingin Ukraine: Some Demographic, Socioeconomic, and Medicare Issues. Situ ationalanalysis / Blyumina A. (Ed.). Kyiv, 2005. 60 p.
14. Rowe J. W., Kahn R. I. Success fulaging The Gerontologist. 1997. № 37 (4). P. 433-440.
15. The benefit so flearning: The impact of education on health, family life, and social capital / Schuller T., Preston J., Hammond C., Brasset-Grundy A., Bynner J. London – New York : Routledge Falmer, 2004.
16. Snowdon D. Aging with grace: what then un study teaches us about leading longer, healthier, and more meaningfullives. New York : Bantam Books, 2001.
17. University of Delaware. Os her Lifelong Learning Institute. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupa : https://www.lifelonglearning.udel.edu/dover
18. Ventura-Merkel C. Doucette D. Community colleges in an aging societies Educational Gerontology. 1993. № 19. P. 161–171.
19. Willcox B. J., Willcox D. C., Suzuki M. Exceptional human longevity / Karasek M. (Ed.). Aging an dage-related diseases: the basics. Hauppauge, NY : Nova Science Publishers, 2006. P. 459–509.
20. Withnall A. Exploring in fluenceson later life learning International Journal of Lifelong Education. 2006. № 25 (1). P. 29–49

Демьяненко Н. Н., Чаграк Н. И. Образовательная программа Института обучения людей третьего возраста (авторский проект)

Глобальной проблемой XXI века является стремительное старение населения, что формирует в обществе вызовы политического, социального, экономического и культурного характера. В Украине, в условиях быстрых темпов демографического старения населения, возникают вопросы социального обеспечения растущего сегмента пожилых людей (людей третьего возраста), снижения нагрузки на экономическую сферу страны, интеграции лиц третьего возраста в общественную жизнь, что, в свою очередь, часто способствует распространению проявлений эйджизма, социальной изоляции представителей этой возрастной группы и геронтофобии. Кроме того, поскольку люди третьего возраста составляют значительный сегмент населения страны, то от их образованности и ориентации в общественно-политических, социально-экономических и культурных явлениях зависит траектория государственных процессов. В этих условиях возникает необходимость переосмысления роли людей третьего возраста, осознания их потенциала и создание возможностей для дальнейшего личностного и профессионального развития. Теоретические и практические исследования в области геронтологии, а также опыт развитых стран мира доказывают, что образование в третьем возрасте – это эффективный адаптационный и интеграционный механизм, способ дальнейшего развития и самореализации личности, а также путь к реализации концепции активного и успешного долголетия.

Такие перспективы побуждают к расширению функций университета, поскольку образование перестает быть прерогативой молодежи. Для высших учебных заведений открываются новые возможности по привлечению лиц третьего возраста в академическую среду. Соответственно, возникает вопрос создания образовательных программ (общекультурного и профессионального направления) для этой возрастной группы. Главная социальная функция образовательной программы – повышение социальных, образовательных и культурных показателей людей третьего возраста и, соответственно, общества в целом.

Ключевые слова: *образование в течении жизни, образовательная программа, третий возраст, Институт образования людей третьего возраста, активное долголетие, содержание образования, герогогика, педагогическая геронтология.*

Demyanenko N. M., Chahrak N. I. Educational program for students of the Institute for education of people of the third age

The global problem of the 21st century is the rapid aging of the population, which creates many political, social, economic and cultural challenges for the society. In Ukraine, at a fast pace of demographic aging of the population, there are issues of social security of the growing segment of the elderly / people of the third age, reducing the burden on the economic sphere of the country, integrating people of the third age into public life, and preserving human potential. These issues, in turn, often contribute to the spread of ageism, gerontophobia and social exclusion of this age group. In addition, since people of the third age make up a significant segment of the country's population, the trajectory and speed of government processes depend on their education and orientation in socio-political, socio-economic and cultural processes. Under these conditions, it becomes necessary to rethink the role of people of the third age, to realize their potential and to create opportunities for their further personal

and professional development. Research and good practice in the field of gerontology, as well as the experience of the developed countries, prove that education in late life is an effective adaptive mechanism, a way of further development and self-realization of the individual, as well as a way to implement the concept of active and successful ageing.

Such prospects encourage the expansion of University functions, since education is no longer a prerogative of young people. For higher educational institutions, new opportunities are opening up to attract people of the third age to the academic environment. Accordingly, the educational programs (both of general and professional direction) for this age group should be worked out. The main social function of such educational programs is to increase the social, educational and cultural characteristics of people of the third age and, accordingly, of the society as a whole.

Key words: *educational program, Institute for education of people of the third age, people of the third age, active and successful ageing, content of education.*

УДК 377.3/ 376.33

Денькович Н. А.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО ТА ДЕКОРАТИВНОГО МИСТЕЦТВА В МЕЖАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ

У статті розглянуто проблему організації навчального процесу підготовки фахівців образотворчого та декоративного мистецтва в межах інклюзивного простору. Висвітлено специфіку взаємодії викладача та учнів під час освітнього процесу. Показано важливість законодавчої та нормативно-правової сфери і підтримки учнів з особливими потребами. Проаналізовано основні базові підходи у роботі з учнями з особливими освітніми потребами та значний вплив гуманної педагогіки на позитивний навчальний процес. Виявлено різноманіття педагогічних підходів у роботі з учнями в інклюзивному класі та доведено ефективність диференційованого навчання. Відкрито для огляду проблему важкодоступності відвідування учнями з особливими потребами позаурочних заходів у місті: театри, музеї, тематичні екскурсії. Обґрунтовано та доведено важливість теми дослідження в освітньому просторі України в сучасній педагогічній системі XXI ст.

Ключові слова: *інклюзивне середовище, освітній простір, фахівець, закон, диференційоване навчання, гуманна педагогіка.*

Актуальність теми дослідження полягає в тому, що для формування та організації навчального процесу підготовки фахівців образотворчого та декоративного мистецтва в межах інклюзивного простору потрібне особливе навчальне середовище та підхід у навчальному процесі. І, звичайно ж, потрібно врахувати, що процес організації процесу навчання ускладнений та має свою специфіку в інклюзивному середовищі в умовах підготовки учнів з особливими потребами, зокрема тих, хто не чує.

Автором взято для вивчення нормативно-правовий аспект формування та надання освітніх послуг учням з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання та окреслено методичні передумови у формуванні фахівців з образотворчого та декоративного мистецтва в закладах професійно-технічної освіти.

Історіографія дослідження складається з нормативно-правових документів, державних програм та стандартів. Також взято до уваги праці науковців у сфері інклюзивного навчання, зокрема Л. Будяк [1], Е. Данілавічютє [3], Т. Дегтяренко [4], В. Засенко [8], А. Колупаєва [11], О. Федоренко [16] та ін.

Серед джерельної бази дослідження у сфері проблем інтеграції людей із різноманітними проблемами та станом здоров'я в навчальний процес, загальнодоступність та якість навчання таких учнів, автором розглянуто праці таких учених, як М. В. Ворона та Ю. М. Найди [2].

Беручи до уваги всі вищезгадані джерела та дослідження науковців, ми обрали для себе тему вивчення організації навчального процесу фахівців образотворчого та декоративного мистецтва в межах інклюзивного простору.

Метою статті є висвітлення проблем організації навчального процесу в підготовці фахівців образотворчого та декоративного мистецтва в межах інклюзивного простору.

Відповідно до Закону України "Про охорону дитинства", де у статті 26 сказано: "Держава сприяє створенню дітям-інвалідам та дітям з вадами розумового або фізичного розвитку необхідних умов, рівних з іншими громадянами можливостей для повноцінного життя та розвитку з урахуванням індивідуальних здібностей та інтересів". Однією з таких можливостей є рівний доступ до якісної освіти, головна мета якої – створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості [7].

Верховна Рада України ухвалила Закон "Про освіту" від 05.09.2017 № 2145-VIII, де чітко визначено такі поняття, як "особа з особливими освітніми потребами" та "інклюзивне навчання": "Особа з особливими освітніми потребами – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому

процесі з метою забезпечення права на освіту, сприяння розвитку особистості, поліпшення стану здоров’я та якості життя, підвищення рівня участі у житті громади. Інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, що забезпечує реалізацію права на освіту осіб з особливими освітніми потребами, а також соціалізацію та інтеграцію в суспільство” [6].

16 січня 2018 Петро Порошенко підписав Закон № 2249-VIII “Про внесення змін до деяких законодавчих актів України”. Цим рішенням Президент України вивів із вжитку слово “інвалід” [5].

У цій статті ми конкретніше зупинимось на огляді та специфіці роботи з дітьми, які не чують або майже не чують. Звичайно, чим вищий рівень слуху, тим легше учневі соціалізуватись у середовищі та адаптуватись до навчального процесу майже без сторонньої допомоги. Тут на допомогу приходять технологічні методи, зокрема слухові звукопідсилювальні апарати.

Для учнів із повною втратою слуху під час навчального процесу можуть допомогти навики зчитування інформації з губ співрозмовника. Тут дуже важливо, що викладач пам’ятав, що міміка та повільна мова – це запорука успішного “зчитування” тексту учнем із вадами слуху з ваших губ. Кожен жест має бути обґрунтований та обдуманий.

Слід постійно пам’ятати, що з губ люди з вадами слуху можуть прочитати лише 30 % інформації, інші 70 % – просто вгадують. Для учня – це надзвичайно виснажливий процес, який може не принести того результату, якого ви, як викладач, очікуєте.

Позитивним результатом у роботі в інклюзивному класі з тими, хто не чує, буде мати впровадження дактильно-жестова мова.

Вона поділяється на дактильну і жестову мови. Дактильна мова – це манера спілкування за допомогою знаків, які співрозмовники показують пальцями (дактилогії).

Жестова мова – це природне спілкування за допомогою засобів національної жестової мови глухих – лінгвістичної системи, яка має своєрідну багату і складну за структурою лексику і граматику, різноманітні засоби вираження думки і аналізу інформації [9].

Калькована жестова мова (різновид жестової) – це штучна система спілкування, що калькує усне мовлення.

За результатами досліджень ученими доведено, що через проблеми з мовленням у тих, хто не чує, виникають труднощі з оволодінням як образною, так і понятійною формою мислення. Тут у нагоді стануть інноваційні методи викладання спецдисциплін, особливо художніх. Із досвіду викладача в інклюзивному класі художнього спрямування у підготовці спеціалістів образотворчого та декоративного мистецтва у Львівському вищому професійному художньому училищі використовувались ефективні методи подання інформації учням з особливими потребами: на більшості занять із викладачем працює перекладач-дактитолог); викладач на кожне заняття готує стислий текст лекції у роздрукованому форматі і роздає кожному учневі індивідуально (це оптимально для теоретичних художніх спецдисциплін); для кожного заняття готує словник професійних художніх термінів; викладач готує презентаційний ряд на мультимедійному ресурсі та під час лекції ознайомлює учнів зі зразками та аналогами робіт; викладач показує відеоурок технології того чи іншого виду діяльності в художній сфері, якщо це практичний курс спецдисциплін.

Мистецько-освітні програми сьогодення повинні враховувати необхідності залучення учнів до різних видів мистецтва, ознайомлення їх із широкою палітрою художніх образів. Пізнання мистецтва є надзвичайно довгим процесом. І навіть у межах інклюзивного простору такий метод навчання можна застосовувати теж.

Щоб опанувати декілька видів мистецтва, поєднати практичні дисципліни з теоретичними, викладачеві необхідно опанувати різні варіанти проведення занять і долучити позаурочну роботу чи роботу за межами аудиторії. Найрезультативнішим видом такої роботи буде відвідування музею, де учні зможуть зробити і чудові зарисовки експозиції музею: народних промислів, скульптури, картин та ін. На жаль, умови для відвідування музеїв учнів з вадами слуху є проблемними, оскільки екскурсовод не володіє мовою жестів. Тоді на допомогу знову приходить перекладач-дактитолог.

Якщо для композиції, рисунку, живопису, кольорознавства та орнаменту учні з вадами слуху підходять практично, то з теоретичними дисциплінами ситуація є складнішою, адже після огляду експозиції слабочуючі учні мають здати усний (у разі з тими, хто не чує, – письмовий) компонент роботи. Найзручнішими, на нашу думку, є продуктивні висловлювання у вигляді мистецтвознавчого есе. Це аналіз одного з побачених учнем об’єктів: кераміки, скульптури, твору станкового мистецтва.

Якщо учневі з вадами слуху важко самому сформувати таке есе, то викладач у занятті може використати форми диференційованого навчання. На думку П. Сікорського, диференціація навчання – це множинність та варіативність індивідуальних і колективних підходів до узгоджених суспільством цілей загальної освіти. Вона створює сприятливі умови для індивідуалізації навчання, професійної орієнтації учнів та осмисленого вибору ними життєвого шляху. Диференціація передбачає відкритість змісту освіти, різноманітність навчального матеріалу, посібників, форм і методів навчальної роботи, контролю знань, широке врахування національної та регіональної специфіки у роботі шкіл [13]. Якщо диференційоване навчання – це адаптована навчально-пізнавальна діяльність педагога, то диференціація навчання – це поділ, в одних випадках, суб’єктів учіння на різні типологічні групи за певними психологічними критеріями й адаптація до них решти компонентів навчання (зміст, методи, форми тощо) з метою досягнення оптимального розвитку

учнів, а в інших – поділ суб'єктів учіння на групи залежно від змісту навчання (профіль, спеціальність) з метою підготовки учнів до продовження навчання у професійних закладах освіти та здобуття відповідної професії [14, с. 176].

Отже, таке навчання можна поділити на такі форми:

1) індивідуалізована (кожен з учнів виконує індивідуальну роботу);
2) індивідуально-групова (частина завдань має індивідуальних характер, а решту виконує вся група);
3) групова (завдання виконує вся група).

У такій системі навчання в межах інклюзивного середовища для двох останніх форм має діяти гуманна педагогіка, адже часто у такому інклюзивному навчанні беруть участь учні з різними вадами слуху, а інколи і взагалі без них. Тому тут важливо викладачеві донести до учнів певні норми та задатки не лише етики, але і людяності.

За словами В. О. Сухомлинського у праці "Народження громадянина", в новому освітньому просторі інклюзії ми формуємо емоційне виховання. "Мистецтво облагороджувати дитину і підлітка вищими почуттями й переживаннями є мистецтвом співпереживання… щоб уже в роки дитинства людина розуміла й відчувала серцем найтонші душевні порухи іншої людини" [15, с. 525].

Висновки. Отже, викладач під час організації навчального процесу підготовки фахівців образотворчого та декоративного мистецтва в межах інклюзивного простору має багато можливостей та інноваційних технологій. Єдине, що потрібно врахувати, це велику кількість освітніх потреб для таких учнів та, на жаль, не завжди пристосовані умови в музеї: відсутність екскурсоводів-сурдоперекладачів тощо.

Використана література:

1. Будяк Л. В. Інклюзивна освіта як соціально-педагогічна проблема. *Вісник Черкаського університету* : зб. наук. ст. Черкаси, 2011. Вип. 196. С. 139–145.
2. Ворон М. В., Найда Ю. М. Інклюзивна освіта: українські реалії. *Підручник для директора*. Київ : Плеяда, 2006. Червень. С. 11–19.
3. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник / Е. А. Данілавічютє, С. В. Литовченко ; за ред. А. А. Колупаєвої. Київ : А.С.К., 2012. 360 с.
4. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління : монографія. Суми : Університетська книга, 2014. 403 с.
5. Закон України "Про внесення змін до деяких законодавчих актів України". URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2249-19 (дата звернення: 15.03.2019).
6. Закон України "Про освіту". URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 23.03.2019).
7. Закон України "Про охорону дитинства". URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14 (дата звернення: 22.03.2019).
8. Засенко В. В., Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3. С. 20–29.
9. Зборовська Н. В. Білінгвальний підхід у навчанні як один із сучасних напрямів мовної освіти нечуючих. *Дефектологія*. 2011. № 4. С. 41–45.
10. Колупаєва А. А. Сучасна інклюзивна парадигма в освіті дітей з особливими потребами. *Педагогіка і психологія*. 2017. № 1. С. 57–63.
11. Кульбіда С. В. Українська жестова мова: жестівник. Київ : Педагогічна думка, 2012. 205 с.
12. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання в середніх загальноосвітніх і професійних навчальних закладах : автореф. дис. … докт. пед. наук : 13.00.04 ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2001. 39 с.
13. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання. Львів : Сполом, 2000. 421 с.
14. Сухомлинський В. О. Народження громадянина. *Сухомлинський В. О. Вибрані твори* : в 5 т. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 3. С. 283–584.
15. Федоренко О. Ф. До питання про впровадження інклюзивного навчання учнів з особливостями психофізичного розвитку: теоретико-методологічні засади. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія "Соціально-педагогічна"*. 2013. Вип. 23 (2). С. 108–115.

References:

1. Budyak L. V. Inklyuzyvna osvita yak sotsial′no-pedahohichna problema / L. V. Budyak // *Visnyk Cherkas'koho universytetu*: [zb. nauk. st.]. – Cherkasy, 2011. – Vyp. 196. – S. 139–145.
2. Voron M. V., Nayda Yu. M. Inklyuzyvna osvita : ukrayins′ki realiyi/zhurnal "Pidruchnyk dlya dyrektora", vydavnytstvo "Pleyady", cherven′, 2006.
3. Danilavichyutye E. A., Lytovchenko S. V. Stratehiyi vykladannya v inklyuzyvnomu navchal′nomu zakladi: navchal′no-metodychnyy posibnyk /Za red. A. A. Kolupayevoyi. – Kyiv : Vydavnycha hrupa "A.S.K.", 2012. – 360 s. (Seriya "Inklyuzyvna osvita")
4. Dehtyarenko T. M. Korektsiyno-reabilitatsiyna diyal′nist′: stratehiya upravlinnya: monohrafiya / T. M. Dehtyarenko. – Sumy : Universytet·s′ka knyha, 2014. – 403 s.
5. Zakon Ukrayiny "Pro vnesennya zmin do deyakykh zakonodavchykh aktiv Ukrayiny" URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2249-19 (data zvernennya 15.03.2019)
6. Zakon Ukrayiny "Pro osvitu" URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (data zvernennya 23. 03. 2019)
7. Zakon Ukrayiny "Pro okhoronu dytynstva" URL: https: //zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14 (data zvernennya 22.03.2019)
8. Zasenko V. Dity z osoblyvymy potrebamy: priorytetni napryamy derzhavnoyi polityky Ukrayiny v haluzi osvity, sotsial′noho zakhystu y okhorony zdorov″ya / V. Zasenko, A. Kolupayeva // *Osoblyva dytyna: navchannya i vykhovannya*. – 2014. – № 3. – S. 20–29.

9. Zborovs′ka N. Bilinhval′nyy pidkhid u navchanni yak odyn iz suchasnykh napryamiv movnoyi osvity nechuyuchykh / N. Zborovs′ka // Defektolohiya. – 2011. – № 4. – S. 41–45.
10. Kolupayeva A. A. Suchasna inklyuzyvna paradyhma v osviti ditey z osoblyvymy potrebamy // Pedahohika i psykholohiya. – 2017. – № 1. – S. 57–63
11. 12. Kul′bida S. V. Ukrayins′ka zhestova mova: zhestivnyk; Natsional′na akademiya pedahohichnykh nauk Ukrayiny, Instytut spetsial′noyi pedahohiky. – Kyiv : Pedahohichna dumka, 2012. – 205 s.
12. Sikors′kyy P. I. Teoriya i metodyka dyferentsiyovanoho navchannya v serednikh zahal′noosvitnikh i profesiynykh navchal′nykh zakladakh: avtoref. dys. … d-ra ped. nauk: 13.00.04 / Sikors′kyy Petro Ivanovych ; Instytut pedahohiky i psykholohiyi profesiynoyi osvity APN Ukrayiny. – Kyiv, 2001. – 39 s.
13. Sikors′kyy P. I. Teoriya i metodyka dyferentsiyovanoho navchannya. – L′viv : Spolom, 2000. – 421 s.
14. Sukhomlyns′kyy V. Narodzhennya hromadyanyna V. Sukhomlyns′kyy // Vybr. tvory: V. 5-ty t. – T. 3. – Kyiv : Radyans′ka shkola, 1977. – S. 283–584.
15. Fedorenko O. F. Do pytannya pro vprovadzhennya inklyuzyvnoho navchannya uchniv z osoblyvostyamy psykhofizychnoho rozvytku: teoretyko-metodolohichni zasady // *Zbirnyk naukovykh prats' Kam"yanets'-Podil's'koho natsional'noho universytetu im. Ivana Ohiyenka*. Seriya sotsial′no-pedahohichna. – 2013. – Vyp. 23 (2). – S. 108–115.

Денькович Н. А. Организация учебного процесса подготовки специалистов изобразительного и декоративного искусства в пределах инклюзивного пространства

В статье рассмотрена проблема организации учебного процесса подготовки специалистов изобразительного и декоративного искусства в рамках инклюзивного пространства. Высветлено специфику взаимодействия преподавателя и учащихся образовательного процесса. Показана важность законодательной и нормативно-правовой сферы и поддержки учащихся с особыми потребностями. Проанализированы основные базовые подходы в работе с учащимися с особыми образовательными потребностями и значительное влияние гуманной педагогики на положительный учебный процесс. Выявлено многообразие педагогических подходов в работе с учениками в инклюзивном классе и доказана эффективность дифференцированного обучения. Открыто для изучения проблему труднодоступности посещение учащимися с особыми потребностями внеурочных мероприятий в городе: театры, музеи, тематические экскурсии. Обосновано и доказано важность темы исследования в образовательном пространстве Украины в современной педагогической системе XXI века.

Ключевые слова: *инклюзивная среда, образовательное пространство, специалист, закон, дифференцированное обучение, гуманная педагогика.*

Denkovych N. A. Organization of educational process of preparation of educational and decorative artist professionals in the field of inclusive space

The article deals with the problem of organizing the educational process of training specialists in fine arts and decorative art within the scope of the inclusive space. The specificity of interaction between the teacher and students during the educational process is highlighted. The importance of the legislative and regulatory sphere and support for students with special needs is shown. The basic basic approaches in work with pupils with special educational needs and the significant influence of humane pedagogy on a positive educational process are analyzed. A variety of pedagogical approaches was found in working with students in the inclusive class and the efficiency of differentiated learning was proved. An overview of the problem of the accessibility of visiting pupils with special needs of extra-curricular activities in the city is opened: theaters, museums, thematic excursions. It is substantiated and proved the importance of the research topic in the educational space of Ukraine in the modern pedagogical system of the XXI century.

Key words: *inclusive environment, educational space, specialist, law, differentiated teaching, humane pedagogy.*

УДК 372.882.09

Дятленко Т. І.

ПРО ФОРМУВАННЯ ЧИТАЧЕМ ЦІЛІСНОГО ОБРАЗУ ПІД ЧАС ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ТЕКСТУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ

Автор статті порушує важливу для сучасної літературної освіти проблему – формування інтерпретаційної компетентності. Чинні шкільні документи означили компетентнісний, діяльнісний і особистісно орієнтовані підходи до навчання літератури дітей у школі як пріоритетні. Опитування вчителів показало, що рівень обізнаності процедури інтерпретації художнього твору читачем не є достатнім. Інтерпретація – поняття, яке зараховують до герменевтики. У статті подається низка визначень поняття "інтерпретація", а також проаналізовано праці європейських літературознавців, які обґрунтували окреслену проблему. Учені назвали види інтерпретаційної діяльності, фактори, від яких вона залежить, простежили їх взаємовпливи, зв'язок із буттям читача, запропонували алгоритм інтерпретаційної діяльності. Учителеві необхідно бути обізнаним із поглядами літературознавців на окреслену проблему і спиратися на них, моделюючи поглиблену роботу над текстом художнього твору.

Ключові слова: *літературна освіта, компетентнісний підхід, літературна компетентність, сприймання, інтерпретація, інтерпретаційна діяльність, суб'єктивізм, життєвий досвід.*

Чинною шкільною програмою окреслено, що компетентному читачеві притаманні такі риси: стійкий інтерес до читання, здатність уявляти й переживати прочитане, критично й рефлексійно мислити, інтерпретувати прочитане, знаходити авторські і творити власні смисли, відчувати естетичну насолоду від художнього слова [1].

Як бачимо, актуалізувалася проблема формування літературної компетентності, яка трактується як готовність і здатність працювати з текстами різних художньо-естетичних систем, культурно-історичних епох, світоглядних орієнтирів, традицій і стилі, розуміти зміст прочитаного, з'ясовувати авторську позицію і художні засоби донесення її до читача, творити на основі прочитаного власні смисли щодо порушених проблем, висловлювати власну (подеколи критичну) позицію стосовно прочитаного, сприймати художній твір як чинник формування життєвого досвіду та соціально-психологічного й соціокультурного становлення [1]. Отже, сьогодні не зовсім достатньо вчителеві літератури організувати прочитання твору та застосувати окремі елементи аналізу. Випускник сучасної школи повинен виконувати інтерпретаційну діяльність під час поглибленого вивчення художнього твору.

Про інтерпретацію на уроках літератури у методиці заговорили ще в 90-х роках минулого століття. Так, проблему вирішували методисти школи В. Маранцмана, які розробили систему творчих робіт для учнів 5–11 класів, в основу якої поклали діалогічну концепцію навчання літературі, спрямованої на розвиток інтерпретаційних умінь. Нині в Україні питання організації інтерпретаційної компетентності розробляється більш активно методистами із зарубіжної літератури (О. Ісаєва, А. Ратушняк, Л. Мірошниченко та ін.) Вітчизняні методисти Г. Токмань, В. Шуляр, А. Ситченко, С. Жила Т. Дятленко та ін. торкаються окресленої проблеми побіжно.

Ми провели опитування серед учителів-практиків щодо готовності їх організувати інтерпретаційну діяльність учнів на уроці. З'ясувалося, що вони розуміють значення поняття, мають певне уявлення щодо його змісту й організації роботи на уроці, проте розуміння самого внутрішнього процесу інтерпретації у свідомості учня-читача не є достатнім. Часто вчителі не можуть означити, від чого залежить рівень інтерпретації і як твориться цілісний образ тексту твору.

Мета статті – розкрити поняття "інтерпретація" в літературознавстві, а також простежити, які етапи охоплює сама процедура інтерпретаційної діяльності учнів-школярів під час поглибленої роботи над текстом твору з метою створення цілісного образу його.

Традиційно "інтерпретацію" зараховують до герменевтики – одної з допоміжних галузей літературознавства. Специфічні завдання інтерпретації окреслюються її природою. Спочатку художній твір піддається інтерпретації для того, щоб зрозуміти його зміст, смисли, які в нього вклав автор. Інтерпретація – означає своє розуміння, важливою у цьому висловлюванні є лексема "своє", тобто пережите і відчуте особисто реципієнтом. Завдання герменевтичної інтерпретації " розтлумачити приховані смисли, знаки, коди, до яких удався письменник, утілюючи ідейно-художній авторський задум.

Інтерпретація – (лат. interpretatio – тлумачення, роз'яснення) – дослідницька діяльність, пов'язана з тлумаченням змістової, смислової сторони літературного твору на різних його структурних рівнях через співвіднесення з цілістю вищого порядку. Смисловий зміст досліджуваного літературного явища в інтерпретації виявляється через відповідний контекст на тлі сукупностей вищого порядку. Предметом інтерпретації можуть бути: 1) будь-які елементи літературного твору (фрагменти, сцени, мотиви, персонажі, алегорії, символи, тропи і навіть окремі речення та слова), співвіднесені з відповідним контекстом твору або позатекстовою ситуацією; 2) літературний твір як цілісність, коли у творі і поза ним відшуковується те завуальоване, приховане, що поєднує усі компоненти в одне ціле і робить твір неповторним; 3) літературна цілісність

вищого порядку, ніж літературний твір (наприклад, творчість письменника, літературна школа, літературний напрям, літературний період) [2, с. 316]. Інтерпретація – 1. Роз’яснення, тлумачення, розкриття змісту чого-небудь. 2. *мист*. Пояснення художнього твору з метою розуміння його змісту та ідейно-художньої концепції [3, с. 266]. Р. Барт трактує поняття як уведення “своєї ситуації в здійснюваний акт читання; ситуації, коли читач, підкорюючись сюжету твору, вписує своє прочитання в простір, створюючи твір із його власним контекстом [4, с. 316]. “Створення нового художнього твору на основі поглибленого сприймання відповідно до вікових і інтелектуальних можливостей суб’єкта [4, с. 42]”; “Можливість читача виразити себе, проявити свої читацькі здібності в мовленнєвому висловлюванні (усному чи письмовому) [5, с. 87]” та ін. Аналіз наукових джерел дозволив нам зробити висновок щодо тлумачення поняття: інтерпретація – це створення читачем власного трактування художнього твору (в усній чи письмовій формі), в основу якого покладено індивідуальні особливості сприймання, мислення, уяви і розуміння поетики художнього тексту.

У герменевтиці простежується два способи інтерпретації, зокрема об’єктивний, коли думка інтерпретатора не враховується, головне осмислити і зрозуміти чуже (Ф. Шлейєрмахер та інші) і суб’єктивний, який передбачає необхідність ураховувати думки інтерпретатора (Х. Гадамер, П. Рікер). Виходячи з цього, і мета, і завдання інтерпретації можуть бути різними. Керуючись об’єктивним підходом, тлумач повинен якнайточніше осмислити авторську концепцію, сформулювати наміри, суб’єктивний підхід передбачає формування особистої думки інтерпретатора.

Об’єктивний спосіб інтерпретації передбачає тлумачення і розкодування прихованих смислів. Розкрити їх – означає показати все багатство і різноманіття можливих значень того чи іншого образу чи явища в тексті твору. Інтерпретувати – це, по суті, іти від явно вираженого і зрозумілого до прихованого смислу. Для цього необхідно подолати відчуженість між читачем і текстом твору. Під час інтерпретації уявлений світ подій, перетинаючись із реальним внутрішнім світом читача, впливає на нього і змінює.

Літературознавці, намагаючись представити способи і шляхи інтерпретаційної діяльності, висували різні погляди і гіпотези. Так, Г. Богін називає три способи осягнення ідейно-художнього змісту: адекватний опис значень термінів і понять; розуміння смислу, який вкладав автор у текст твору; розуміння, яке виникає у свідомості читача як відгук на прочитаний на твір і усвідомлення його змісту.

Ф. Шлейєрмахер висловив ідею, що інтерпретація полягає в осягненні змісту тексту твору взагалі, що вимагає повної схожості з автором. Учений стверджував, що для тлумачення чи пояснення тексту твору важливо знати біографію автора, доцільно вивчити добу, у якій жив і творив митець, характерну для нього мову, стилістичні особливості, навіть перевтілитися в самого автора.

Продовжив і розвинув ідеї Ф. Шлейєрмахера В. Дільтей, який уважав, що інтерпретація покликана осягнути і розтлумачити зміст і смислове навантаження окремих образів, деталей, знаків, витворених авторським генієм. Обидва дослідники виходили з розуміння інтерпретації як процесу відтворення авторського значення тексту. Цей процес вимагає від читача ототожнення себе з автором, уживання, учування і, водночас, знання історичного, суб’єктивного аспектів.

Ф. Шлейєрмахер визначив такі правила тлумачення тексту: починати тлумачення тексту художнього твору необхідно із загального огляду, розглянути частини твору, зрозуміти стиль твору, дослідити взаємоперехід думки і мови, зрівняти позиції автора й дослідника, досягти розуміння через осягнення загальної смислової цілісності тексту твору й переживання і відчуття його духу, виокремити чи розпізнати основну ідею твору. Дослідник виділяє два етапи інтерпретації. На першому необхідно окреслити ідейно-художній авторський задум, для цього потрібно дослідити “внутрішнє ядро” твору, у якому у згорнутому, потенціальному вигляді розташовуються авторські думки, із якого вони і розвиваються. Внутрішня форма перебуває в сутнісній взаємодії з особою автора, яка взята із того чи іншого моменту його життя. На другому етапі необхідно звернутися до техніки інтерпретації, для цього дослідити процес становлення задуму твору [7].

Процес інтерпретації, на думку П. Рікера, є герменевтичним колом – початок береться із життя, проходить через увесь твір і його читача і повертається назад у життя. Проговорення, словесне вираження життєвих ситуацій є обов’язковою умовою людського досвіду. На наступній стадії інтерпретації інтрига стає посередницею між художнім твором і його тлумаченням, а вже на третьому етапі виокремлюються духовні цінності й ідеали, представлені в тексті. Цей етап передбачає пересічення двох світів –художнього твору і читача чи слухача. Інтерпретація художнього твору завершується народженням нової життєвої позиції, новим самоусвідомленням читача і подальшою діяльністю, у якій, насамкінець, і реалізується художній твір – він повертається в життя. Але не в ту точку, з якої все починалося, а в іншу, зсунуту до початку завдяки набуттю читачем нового досвіду і залучення його в подальшому у діяльність.

Як стверджує П. Рікер [9], інтерпретація виконується у двох пластах: у минулому та в теперішньому. Щоб зрозуміти зв’язок між минулим і теперішнім, необхідно знайти спільний смисл. Привласнюючи чужий смисл, інтерпретатор уважає його своїм, відбувається розуміння себе через розуміння інших. Людина – це суб’єкт інтерпретації, цей процес уводить її у контекст культури. Виходячи з цього, мета інтерпретації – подолати відстань між культурною епохою, яку представляє текст твору, та інтерпретатором. Долаючи цю відстань, інтерпретатор стає сучасником тексту твору. Це своєрідний ігровий процес між близькістю і відстанню. Розповідь уписується в повсякденний світ досвіду інтерпретатора, придає йому нових смислових відтінків.

Х. Гадамер уважав, що під час інтерпретації важливо враховувати думку інтерпретатора, оскільки минуле не вдається осягнути, не змінивши його зв'язок із теперішнім. Учений не вважав позицію інтерпретатора упередженою. Інтерпретувати – це означає зрозуміти суть проблеми, її смисл, і лише після цього виокремити чужу думку як таку. Інтерпретація передбачає взаємозв'язок тексту художнього твору й інтерпретатора. Х. Гадамер уводить поняття передінтерпретація – наскільки смисл тексту відповідає власній позиції й очікуванням читача. Вимагається відкритість до думок і позицій іншого. Відкритість передбачає, що інтерпретатор приймає чужу позицію відповідно до цілісності своєї думки і навпаки.

Отже, інтерпретація визначається очікуванням певних смислів, які спираються на вже набутий життєвий досвід особистості. Ці очікування підлягають корекції, якщо того вимагає текст твору. Справжній смисл тексту художнього твору ніколи не вичерпається, наближення до нього – нескінченний процес, який залежить від різних обставин.

Так, інтерпретація означає співвідношення тексту з навколишньою дійсністю, а не лише розуміння того, що хотів донести автор. Призначення, смислова сторона тексту художнього твору полягає в тому, щоб виконувати роль вихідної точки бачення світу, нової орієнтації в ньому. Під час читання важлива особиста зацікавленість інтерпретатора.

Окремі дослідники смисл розглядають як відповідь на поставлене запитання. Зрозуміти окремі висловлювання – значить з'ясувати вихідне питання, на яке воно дає відповідь. Х. Гадамер описував інтерпретаційну процедуру "запитання – відповідь" через герменевтичне коло: текст задає питання інтерпретаторові, тому зрозуміти його і дати правильну відповідь – значить осягнути смисл тексту. "Виконання завершується через створення нової життєвої позиції, через нове саморозуміння читача ("зрозуміти себе, означає зрозуміти себе відносно тексту й отримати від тексту умови нового "Я"), і в подальшій діяльності, через яку реалізується твір – він повертається в життя. Але повертається не в ту точку, де він почався, а в іншу, яка змістилася відносно початку завдяки набутому читачем досвіду і залучення його в діяльність" [6, с. 34].

Сучасні дослідники пропонують інтерпретацію розглядати в контексті діалогічної взаємодії, оскільки читач уступає в діалог з автором. На самому початку ознайомлення з текстом читач відшукує в ньому щось своє, те, що йому близьке, що відповідає його інтересам і запитам. Інтерес виникає там, де щось незрозуміле, внаслідок чого виникають запитання. Запитання до тексту – це вже вихід за його межі, оскільки читач у тексті шукає підтвердження своїм припущенням. Щодо всього тексту фрагмент чи епізод, який доступний, може бути занадто малим, але він дає можливість ставити все нові й нові запитання, завдяки чому поступово рухатися змістом твору, осмислюючи все нові й нові фрагменти, перетворюючи їх на смислові ланки у цілому смисловому ланцюгу. Так, виникають зв'язки між раніше не пов'язаними між собою смисловими вузлами, з'являються нові відповіді на раніше поставлені запитання. За такого способу тлумачення і пояснення тексту, інтерпретація носить індивідуальний, суб'єктивний характер, оскільки у кожного читача виникають до тексту твору свої запитання і кожен по-своєму на них відповідає.

Більшість дослідників наголошує, що інтерпретація художнього твору залежить і спирається на особистий досвід читача-інтерпретатора. Під час сприймання тексту читач створює суб'єктивний образ твору, спираючись на свій внутрішній світ. Сприймаючи представлений соціальний зміст, читач перекладає його на мову власного досвіду, який не може бути повністю тотожний досвіду автора. Відсутність власного досвіду компенсується відтворенням у свідомості читача елементів чужого завдяки комунікативному характеру знань, досвіду мовленнєвої комунікації. Сприймаючи текст твору, читач поетапно синтезує його смисловий зміст: від розпізнавання образів окремих мовних одиниць до формування глобального образу тексту твору.

Особистий досвід читача є необхідною умовою адекватного розуміння тексту і підтексту твору, завдяки йому відбувається перехід досвіду митця у читацький досвід. Нові знання додаються до вже набутого досвіду і вводяться в нього як результат розуміння й усвідомлення. Підтекст твору доступний розумінню лише тих читачів, чиї набуті знання відповідають досвіду автора.

Таким чином, процес інтерпретації може бути поверхневим або ж мати поглиблений характер. За першого способу читач переносить свій досвід у подієво-змістовий аспект твору і цим ставить себе в центр подій, заглиблюючись в альтернативний світ тексту твору, який сприймає. При цьому смислові одиниці твору співвідносяться з тими, що вже набуті і пережиті читачем. Поглиблена інтерпретація передбачає зміни в досвіді читача. Так, текст твору, який сприймається, читачеві необхідно пережити, внаслідок чого відбувається ототожнення власних переживань подібних ситуацій з емоціями персонажів твору, що спонукає читача збагачувати власний досвід новим змістом.

Нові складники досвіду з'являються внаслідок направленої рефлексії, переосмислення й активізації уже накопиченого власного досвіду читача. Коли суб'єкт починає тлумачити і пояснювати для себе змодельований під час сприйняття смисл, він, сам того не усвідомлюючи, змінює його. Колишній досвід забувається індивідуумом, але безслідно не зникає. Він залишається забутим, тобто латентним і пасивним у межах рефлексивної діяльності доти, доки пробуджена рефлексія не активує межу особистого досвіду.

Під час інтерпретації рефлексія направлена на осмислення змісту твору, вона залучає все більшу кількість онтологічних картинок із власного досвіду, завдяки чому змінюється ставлення суб'єкта до активного досвіду, до образів, які задіяні в певних ситуаціях, змінюється алгоритм збагачення досвіду. Рефлексія виступає як універсальний зв'язок між новим гносеологічним образом і тим, який уже набутий читачем.

Завдяки рефлексії новий набутий образ адаптується до власного досвіду, змінюючи при цьому ставлення читача до актуального досвіду.

Отже, інтерпретація – це процес, який зближує межі між дійсністю й особистим досвідом читача. Вона чуже наближає, перетворює на більш зрозуміле, дозволяє проявити особисту заохоченість, створити цілісний образ, унаслідок чого зовнішні поняття читач переводить на мову внутрішнього світу. Мета інтерпретації – подолати відчуженість дійсності, описаної у творі, від власного досвіду.

Цілісний образ формується читачем із найрізноманітніших індивідуально обраних концепцій, теорій, аналогій, асоціацій, прикладів із власного і чужого досвіду. Процедура інтерпретації передбачає такі етапи роботи читача над текстом: 1) сприймання тексту (читач повинен поділитися своїми враженнями від прочитаного тексту без аналізу й оцінки); 2) передрозуміння чи передінтерпретація (визначити наскільки смисл тексту відповідає позиції читача, його очікуванням); 3) розуміння чи осмислення підтексту (доцільно з'ясувати, за яких умов створювався твір, суспільно-історичні обставини, біографічні відомості про автора, його особистісні особливості); 4) визначення смислових вузлів у тексті (виділити в тексті основні конфлікти, факти, образи, ключові епізоди, описи, на які читач звернув увагу, які здалися йому цікавими); 5) процедура "запитання – відповідь" до тексту (від читача вимагається розділити тексті на смислові вузли чи ключові епізоди і до кожного сформулювати своє запитання і відповідь); 6) процедура "запитання – відповідь" до читача (визначити особисту проблему, яка може пересікатися зі змістом твору, а може торкатися нового погляду на зміст твору).

Під час інтерпретаційної діяльності читач актуалізує почуття і спогади, розрізняє смислові відтінки, які заклав у текст твору автор, усуває протиріччя в тексті між досвідом автора і власним життєвим досвідом, формулює запитання, які виникають під час читання. Інтерпретацію можна вважати завершеною, коли в читача більше не виникає запитань до тексту твору. Хоча окремі дослідники вважають, що цей процес нескінченний.

Як відомо, літературознавчий аналіз художнього твору є основою для шкільного аналізу. Не є винятком і процес інтерпретаційної діяльності читача, який описали літературознавці. Сучасному учителеві доцільно у своїй роботі з учнями скористатися алгоритмом інтерпретаційної діяльності і зважити на такі фактори, як життєвий досвід учня-читача, емоційність, широта ерудиції, уміння переносити знання і відчуття з одного виду мистецтва на інший, та моделювати свою роботу так, аби науково обґрунтовано розвивати літературну компетентність у школярів.

Використана література:

1. Українська література: 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / уклад. : Р. В. Мовчан, К. В. Таранік-Ткачук та ін. URL: http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html
2. Гром'як Р., Ковалів Ю. Літературознавчий словник-довідник. Київ : ВЦ "Академія", 1997. 752 с.
3. Нечволод Л. Сучасний словник іншомовних слів. Харків : ТОРСІГ ПЛЮС, 2011. 768 с.
4. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. 2-е изд., доп. Москва, 1994. 158 с.
5. Якименко Р. В. Методика изучения литературы 20 века в школе: "серебряный век" русской поэзии : учебно-методическое пособие. Южно-Сахалинск, 2001. 230 с.
6. Гадамер Х.-Г. Істина і метод (фрагменти). *Читанка з історії філософії.* Книга 6 : Зарубіжна філософія XX ст. Київ, 1993. С. 196–201.
7. Шлейермахер Ф. Герменевтика. Санкт-Петербург : Европейский дом, 2004. 242 с.
8. Дільтей В. Виникнення герменевтики. *Сучасна зарубіжна філософія: течії і напрямки* : хрестоматія. Київ, 1996. С. 33–60.
9. Рікер П. Конфлікт інтерпретацій (фрагмент). *Слово. Знак. Дискурс: антологія світової літературно-критичної думки XX ст.* / за ред. М. Зубрицької. Львів : Літопис, 1996. С. 227–242.

References:

1. Ukrajinsjka literatura: 5–9 klasy. Proghrama dlja zaghaljnoosvitnikh navchaljnykh zakladiv / Ukladachi R. V. Movchan, K. V. Taranik–Tkachuk ta in. URL: http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html
2. Literaturoznavchyj slovnyk-dovidnyk / R. Ghrom'jak, Yu. Kovaliv. Kyiv : VC "Akademija", 1997. 752 s.
3. Suchasnyj slovnyk inshomovnykh sliv / L. Nechvolod. Kharkiv : TORSIGh PLJuS, 2011. 768 s.
4. Bart R. Yzbrannye raboty. Semyotyka. Poetyka. 2-e yzd., dop. Moskva, 1994. 158 s.
5. Jakymenko R. V. Metodyka yzuchenyja lyteratury 20 veka v shkole : "serebrjanyj vek" russkoj poezyy: uchebno-metodycheskoe posobye. Juzhno-Sakhalynsk, 2001. 230 s.
6. Ghadamer Kh.-Gh. Istyna i metod (fraghmenty) // Chytanka z istoriji filosofiji. Knygha 6. Zarubizhna filosofija KhKh st. Kyiv, 1993. S. 196–201.
7. F. Shlej'ermakher. Ghermenevtyka. Sankt-Peterburh: „Evrop. dom", 2004. 242 s.
8. Diljtej V. Vynyknennja ghermenevtyky // Suchasna zarubizhna filosofija: Techiji i naprjamky. Khrestomatija. Kyiv, 1996. S. 33–60.
9. Riker P. Konflikt interpretacij (fraghment) // Slovo. Znak. Dyskurs: Antologhija svitovoji literaturno-krytychnoji dumky XX st. / Za red. M. Zubrycjkoji. Lviv : Litopys, 1996. S. 227–242.

Дятленко Т. И. О формировании читателем целостного образа во время интерпретации текста художественного произведения

Автор статьи подымает важную для современного литературного образования проблему – формирование интерпретационной компетентности. Действующие школьные документы определили компетентностный, деятельностный и личностно ориентированные подходы к обучению литературе детей в школе как приоритетные. Опрос учителей показал, что их уровень осведомленности процедуры интерпретации художественного произведения читателем

недостаточен. Интерпретация – понятие, относящееся к герменевтике. В статье дается ряд определений понятия "интерпретация", а также проанализировано труды европейских литературоведов, какие обосновали очерченную проблему. Ученые назвали виды интерпретационной деятельности, факторы, от каких она зависит, проследили их взаимодействие, связь из бытием читателя, предложили алгоритм интерпретационной деятельности. Учителю важно быть осведомленным со взглядами литературоведов на очерченную проблему и опираться на них, моделируя углубленную работу над текстом художественного произведения.

Ключевые слова: *литературное образование, компетентностный подход, литературная компетентность, восприятие, интерпретация, интерпретационная деятельность, субъективизм, жизненный опыт.*

Diatlenko T. I. About the formation of a holistic image by the reader during the art fiction text interpretation

The author of the article raises the problem of formation of interpretive competence that is important for the modern literary education. Current school documents have identified competency, activity and personality oriented approaches to teaching children's literature in school as a priority. A survey among teachers showed that their level of awareness about art fiction interpreting procedure by the reader is not sufficient. Interpretation is the concept that relates to the hermeneutics. In the article are given a number of definitions of the term "interpretation", as well as the works of European literary critics, which substantiated the outlined problem. Scientists named the types of interpretation activities, the factors on which it depends, traced their mutual influence, the relationship with the existence of the reader, proposed an algorithm for interpretative activity. The teacher needs to be aware on the views of literary critics on a particular problem and rely on them, modeling a profound work on the text of the art fiction.

Key words: *literary education, competence approach, literary competence, perception, interpretation, interpretive activity, subjectivity, life experience.*

УДК 378.14:331.103.2

Завидівська О. І.

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРАТИВНОГО НАВЧАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЮ У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ-УПРАВЛІНЦІВ

У статті обґрунтовано необхідність інтегративного підходу в змісті здоров'язбережувального навчання студентів-управлінців. Представлено аналіз навчальних планів і виокремлено дисципліни, що через інтеграцію змісту здатні впливати на формування у майбутніх менеджерів здоров'язбережувальних знань, умінь і навичок. Виявлено інтегративні взаємозв'язки у змісті навчальних планів для формування готовності майбутніх менеджерів до створення здоров'яорієнтованого середовища організації. Розкрито можливість використання інших підходів у системі професійної освіти майбутніх менеджерів для оптимізації інтегративного здоров'язбережувального навчання студентів-управлінців.

Декларовано, що змістовна інтеграція фахових дисциплін у системі професійної освіти майбутніх менеджерів не лише сприятиме формуванню здоров'яорієнтованих управлінських навичок, а й дозволить постійно вдосконалювати методики і технології викладання.

Ключові слова: *менеджери, інтегративне навчання, здоров'яорієнтоване управління, здоров'я, професійна підготовка, навчальні дисципліни, студенти-управлінці, система професійної освіти.*

Епоха сьогодення вирізняється тим, що стійкий розвиток цивілізації передбачає єдність економічної, природної і соціальної сфери життєдіяльності, а суспільний розвиток розглядають із позиції коеволюції і взаємодії. Найбільший відбиток це накладає на розвиток системи освіти, адже лише зміна свідомості молодого покоління дозволить кардинально змінити підходи і свідомість щодо необхідності здоров'яорієнтованої діяльності на всіх рівнях і у всіх сферах. Науковцями все частіше вивчаються взаємозв'язки, взаємовпливи економічного і людського розвитку, наголошується на необхідності збереження біосфери [1; 2; 8; 11]. Від ефективності сфери управління залежить багато факторів як економічного розвитку, так і людського. Система професійної освіти майбутніх менеджерів визначає якість і формує капітал здоров'я через сферу управління.

Суспільні перетворення і впливи змінюють пріоритети і концепцію системи професійної освіти майбутніх менеджерів. Майбутній випускник-управлінець – мобільна особистість, котра наділена широким колом комунікацій для роботи з людьми. Сьогодні виникла потреба у вдосконаленні здоров'яорієнтованого складника змісту фахових дисциплін, у запровадженні концепції інтегративного навчання людиноцентричному управлінню.

Уперше педагогічна проблема інтеграції була актуалізована Я. Коменським. Згодом проблему інтеграції з різних точок зору розглядали Дж. Локк та І. Песталоцці. Особливості впровадження інтегративного навчання досліджували М. Бойченко, В. Вернадський, Н. Дем'яненко, О. Любарська, О. Олексюк, А. Токарєва, Г. Онкович, З. Донець, В. Карачун, В. Кобченко, П. Куляс, Г. Лесик та інші. Серед зарубіжних науковців слід згадати Н. Беннет, Д. Бріджес, М. Хубер та інші.

Засоби вдосконалення навчальної діяльності і психолого-педагогічних впливів розкрито в публікаціях В. Моляко, В. Давидова, Д. Мазохи, В. Безпалько; питанням професійно орієнтованих технологій здоров'язбереження присвячені праці Д. Давиденка, Є. Приступи, М. Носка, Л. Сущенко, Н. Завидівської та ін.

Виходячи з означеного, проблемі вдосконалення системи професійної освіти, впровадження в систему освіти новітніх технологій формування культури здоров'я студентів присвячені численні наукові праці. Однак подальшого дослідження потребує проблема реалізації інтегративного підходу у змісті здоров'язбережувального навчання майбутніх менеджерів.

Мета статті – обґрунтувати необхідність інтегративного підходу в змісті здоров'язбережувального навчання студентів-управлінців. Для досягнення мети вирішувались такі **завдання**: здійснити аналіз навчальних планів і виокремити дисципліни, що через інтеграцію змісту, здатні впливати на формування у майбутніх менеджерів здоров'язбережувальних знань, вмінь і навичок; розкрити сутність інтегративних взаємозв'язків у змісті навчальних планів для формування готовності майбутніх менеджерів до створення здоров'яорієнтованого середовища організації; розкрити можливість використання інших підходів у системі професійної освіти майбутніх менеджерів для оптимізації інтегративного здоров'язбережувального навчання студентів-управлінців.

Із позиції необхідності формування у майбутніх менеджерів готовності до створення здоров'яорієнтованого середовища через домінування людиноцентризму в сучасній системі управління, слід зазначити, що дисципліни навчальних планів змістовно можуть сприяти вирішенню цієї проблеми у разі використання інтегративних педагогічних механізмів [5; 6]. Метою інтегративного навчання майбутніх менеджерів є формування цілісної професійної компетенції здоров'язбереження. Дефініція «інтеграція» у нашому дослідженні означає об'єднання в єдине ціле розрізнених частин дисциплін, що змістовно можуть вплинути на формування у студентів-управлінців готовності до створення здоров'яорієнтованого середовища організації. Ідеться про встановлення взаємозв'язків, взаємодоповнення, уніфікацію і фундаменталізацію змісту таких дисциплін на основі синергетики. Таких дисциплін у навчальних планах є достатньо, однак усе залежить від того, що вкласти у зміст освітніх програм і як викладати, яку педагогічну технологію використовувати у системі професійної освіти майбутніх менеджерів [7; 8].

Наповнюючи авторську педагогічну технологію професійної освіти майбутніх менеджерів здоров'яорієнтованим змістом, ми зосередили увагу на тих дисциплінах, що трапляються у навчальних планах більшості навчальних закладів. Окрім цього, зосередили свою увагу на соціальному складнику тих дисциплін, що змістовно здатні вплинути на формування у майбутніх менеджерів здоров'язбережувальних управлінських навичок, готовності до створення здоров'яорієнтованого середовища організації. Із нормативної частини навчального плану нами було виокремлено:

– дисципліни циклу гуманітарної підготовки (філософія, соціологія, право, етика й естетика, культурологія);

– дисципліни циклу природничо-наукової та загальноекономічної підготовки (макроекономіка, мікроекономіка, основи економічної теорії);

– дисципліни циклу професійної та практичної підготовки (менеджмент, управління персоналом, або управління людськими ресурсами; організація праці менеджера, охорона праці і безпека життєдіяльності; корпоративна і соціальна відповідальність).

Проаналізувавши дисципліни, що вміщені у варіативну частину навчальних планів різних навчальних закладів, стало зрозуміло, що єдиних підходів немає. Саме тому ми створили блок дисциплін, що б доповнювали змістовно вищезазначені і виокремили окремі теми для індивідуальної і самостійної роботи: економіка праці і соціально-трудові відносини, методи ухвалення управлінських рішень, комунікативний менеджмент, фізіологія і психологія праці, фізичне самовдосконалення та психофізичний тренінг, соціальна психологія, психологія ділового успіху, організаційна поведінка.

На нашу думку, теорія і методика професійної освіти сучасного менеджера має передбачати використання інтегративного підходу, що означає інтеграцію в межах викладання однієї дисципліни методології, елементів змісту іншої. Таки чином, можна домогтися цілісності пізнавального процесу навичок здоров'язбереження студентів-управлінців на основі встановлення взаємозв'язків між штучнорозділеними компонентами наук і педагогічного процесу (Рис. 1).

Інтегративний підхід дозволяє проектувати процес формування готовності майбутніх менеджерів до створення здоров'яорієнтованого середовища організації на основі створення відповідного міждисциплінарного змісту і дає можливість викладачам об'єднати педагогічні функції складників різних наук у єдине ціле. Така інтеграція сприяє з'єднанню як міжпредметних, управлінських, так і внутрішньопредметних, технологічних зв'язків [3; 4]. При допомозі інтегративного підходу можна подолати денатуралізацію у процесі формування здоров'яорієнтованих управлінських навичок майбутніх менеджерів і сприяти досягненню природничої, соціальної доцільності і зближення з життям змісту професійної освіти.

Інтегративне (синтезувальне) фахове навчання базується на створенні освітньої практики, на основі поєднання різних методологій [9; 10]. За таких умов метою стає формування цілісної картини світу у сфері управління. Інтеграція теоретичного і практичного матеріалу, методик, форм навчання за такого підходу спрямована на формування у майбутніх менеджерів універсальних і одночасно мобільних знань через роз-



Рис. 1. Сутність інтегративних взаємозв'язків у змісті навчальних планів для формування готовності майбутніх менеджерів до створення здоров'яорієнтованого середовища організації

виток у тісному взаємозв'язку інтелектуальних, когнітивних і творчих сторін здоров'яорієнтованих управлінських навичок. Слід зазначити, що використання головних ідей інтегративного здоров'яорієнтованого навчання у системі професійної освіти майбутніх менеджерів дозволяє поєднати і використовувати концепти інших підходів:

– орієнтація навчання на особистість. Студент є головною цінністю педагогічного процесу, де відбувається як його розвиток, так і викладача. Особистісний підхід за таких умов спрямовано не лише на розвиток кожного окремого студента, а і на формування загальних, соціально необхідних професійних навичок здоров'яорієнтованого управління в умовах організації;

– узагальнення структур різних дисциплін і способів діяльності. Ідеться про оволодіння знаннями на основі засвоєння закономірностей, загальних принципів, поєднання навчального матеріалу. Необхідно вивчати взаємозв'язки, визначати спільні тенденції у змісті тем, що вивчаються, використовувати творчий підхід, фундаменталізацію і регламентацію;

– орієнтація на врахування сенсу мотивів у навчанні, що спонукатимуть студентів-управлінців до здоров'яорієнтованого управління у майбутньому. Це дозволяє використовувати організаційний підхід і скеровувати майбутніх менеджерів у потрібне русло пізнання тих чи інших здоров'язбережувальних процесів;

– принцип системності у професійній освіті майбутніх менеджерів за умови інтегративного навчання дозволяє сформувати у їхній свідомості взаємозв'язки різних наук нової якості – здоров'яорієнтованого мислення;

– інтеграція змісту дисциплін сприяє активізації проблемного здоров'яорієнтованого навчання, що мотивує студентів до пошуку оптимального управлінського рішення і базується на необхідності творчої ініціативи;

– рефлексивна діяльність, тобто формування навичок для усвідомлення мотивів здоров'яорієнтованого управління, підбору таких методів ухвалення управлінських рішень, що дозволяють визнавати власні помилки і дослухатися до підлеглих;

– діалогічність, що навчає дослухатися до думки інших людей і лише тоді здійснювати певні управлінські дії, що не шкодитимуть здоров’ю підлеглих і сприйматимуться ними як найбільш ефективні і оптимальні.

Роль сучасного менеджера, котрий має конкурентні переваги, складається з таких трьох важливих сегментів, як соціальна ефективність, економічна ефективність й узагальнювальна соціально-економічна ефективність. За відсутності одного з цих складників, на нашу думку, про майстерність менеджера важко говорити. Економічний ефект від отриманої професійної освіти визначає спроможність студентів-управлінців регулювати вартісні речі, розуміти принципи збільшення обсягів і пониження витрат виробництва, способи отримання та оптимізації прибутків. Соціальна ефективність професійної освіти майбутніх управлінців відповідає за здатність створювати якісні умови праці, сприяти профілактиці професійних захворювань, що сприятиме збереженню фінансових ресурсів за рахунок економії за виплатами листків непрацездатності. Соціально-економічний ефект фахової освіти поєднує два попередні, вказує на рівень професіоналізму і є визначальним у сенсі конкурентної переваги майбутнього менеджера.

Узагальнюючи здійснений нами аналіз навчальних планів і освітніх програм підготовки майбутніх менеджерів, стає зрозуміло, що у системі професійної освіти найбільш повно реалізується сегмент економічної ефективності. Сегмент соціальної ефективності, на жаль, поки що «пасе задніх», а тому не повною мірою реалізується й узагальнювальна соціально-економічна ефективність.

Висновки. Сучасному випускникові-менеджеру не зовсім достатньо вмінь для управління технологічними і економічними процесами в умовах організації, головне – це управління працівниками. Отже, сучасна система професійної освіти має надавати майбутнім менеджерам сукупність необхідних для ефективного управління знань, умінь, навичок, учити людиноцентричним поведінковим моделям, формувати гідні особисті якості і належний рівень культури, сприяти формуванню здатності до здоров’яорієнтованого управління в умовах організації.

На нашу думку, змістовна інтеграція фахових дисциплін у системі професійної освіти майбутніх менеджерів сприятиме не лише формуванню здоров’яорієнтованих управлінських навичок, а й дозволяє постійно вдосконалювати методики і технології викладання. Інтегративні, системні знання, вміння і навички, що за таких умов отримують студенти-управлінці, забезпечать їм здатність до ефективнішого використання набутих компетенцій у майбутній професійній діяльності.

Подальшого вивчення вимагає проблема впровадження у систему професійної освіти компетентнісного, особистісно-діяльнісного, комплексного та інших педагогічних підходів для формування у майбутніх менеджерів навичок здоров’яорієнтованого управління.

Використана література:

1. Завидівська Н. Н., Завидівська О. І. Сучасні тенденції у теорії та методиці формування культури здоров’я майбутніх менеджерів з управління персоналом. *Український педагогічний журнал.* Київ, 2017. № 4. С. 145–151.
2. Завидівська О. І., Завидівська Н. Н. Роль освіти у формуванні здоров’я як економічної складової людського капіталу. *Збірник наукових праць Луцького національного технічного університету. Економічні науки. Серія “Економічна теорія та економічна історія”.* Луцьк, 2015. Вип. 12 (48). С. 37–48.
3. Любарська О. М. Інтеграційні процеси в освіті. *Психолого-педагогічні та лінгвістичні аспекти викладання мовознавчих дисциплін у вищій та середній школі* : зб. доповідей міжвуз. конф. Миколаїв, 1998. С. 20–24. URL: http://lib.chdu.edu.ua/pdf/zbirnuku/13/5.pdf (дата звернення: 27.03.2019).
4. Рибалко Л. М. Ідея Яна Амоса Коменського в контексті інтеграції змісту природничо-наукової освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету.* Умань, 2012. Ч. 3. С. 266–272.
5. Теоретико-методологічні засади інтеграції змісту гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах негуманітарного профілю : монографія / Г. В. Онкович та ін. ; за заг. ред. Г. В. Онкович. Київ, 2012. 336 с.
6. Токарєва А. В. Інтегративне навчання як один із перспективних напрямів розвитку сучасної вищої освіти. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія “Педагогіка і психологія”.* Дніпропетровськ, 2014. № 2. С. 184–187.
7. Zavydivska N., Zavydivska O. Health management as component of modern higher education system. *Collection of scientific articles “Knowledge – economy – society”.* Krakow, 2014. P. 239–241.
8. Zavydivska O., Zavydivska N., Kovalchuk V., Khanikiants O. Features of professional training of hr-managers: the ability to create a health-oriented environment in the organization. *Journal of Physical Education and Sport.* Pitesti, 2018. Issue 18 (2) (Supplement). P. 1072–1078.
9. Huber M., Hutchings P. Integrative Learning: Mapping the Terrain. Washington : Association of American Colleges and Universities, 2004. 32 p.
10. Klein J. Integrative Learning and Interdisciplinary Studies. Peer Review. 2005. № 7 (4). P. 8–10.
11. William H. Educating for a Complex World: Integrative Learning and Interdisciplinary Studies. *Liberal Education.* 2010. Vol. 96. № 4. P. 6–11.

References:

1. Zavydivska N. N., Zavydivska O. I. (2017). Suchasni tendenciyi u teoriyi ta metodyci formuvannya kultury zdorovya majbutnih menedzheriv z upravlinnya personalom [Modern trends in theory and methods of forming health culture of future HR-managers]. Ukrayinskyj pedagogichnyj zhurnal. Kyiv, № 4. S. 145-151. [In Ukrainian].
2. Zavydivska O. I., Zavydivska N. N. (2015). Rol osvity u formuvanni zdorovya yak ekonomichnoyi skladovoyi lyudskogo kapitalu [Role of education in the formation of health as an economic component of human capital]. Zbirnyk naukovyh prac

Luckogo nacionalnogo tehnichnogo universytetu. Ekonomichni nauky: seriya «Ekonomichna teoriya ta ekonomichna istoriya». Luck. Vypusk 12 (48). S. 37–48. [In Ukrainian].
3. Lyubarska O. M. (1998). Integracijni procesy v osviti [Integration processes in education]. Psyhologo-pedagogichni ta lingvistychni aspekty vykladannya movoznavchyh dyscyplin u vyshchij ta serednij shkoli: Zb. dop. mizhvuz. konf., m. Mykolayiv. – S. 20–24. – URL: http://lib.chdu.edu.ua/pdf/zbirnuku/13/5.pdf (data zvernennia: 27.03.2019). [In Ukrainian].
4. Rybalko L. (2012). Ideya Yana Amosa Komenskogo v konteksti integraciyi zmistu pryrodnycho-naukovoyi osvity [The idea of Jan Amos Komensky in the context of integrating the content of science and education]. Zbirnyk naukovh prac Umanskogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu. Uman. Ch. 3. S. 266-272. [In Ukrainian].
5. Teoretyko-metodologichni zasady integraciyi zmistu gumanitarnoyi osvity u vyshchyh navchalnyh zakladax negumanitarnogo profilyu [Theoretical and methodological principles of integration of the content of humanitarian education in higher education non-humanitarian educational institutions]: monografiya / G. V. Onkovych ta in.; za zag. red. G. V. Onkovych. Kyiv, 2012. 336 s. [In Ukrainian].
6. Tokaryeva A. V. (2014). Integratyvne navchannya yak odyn iz perspektyvnyh napryamiv rozvytku suchasnoyi vyshchoyi osvity [Integrative education as one of the perspective directions of development of modern higher education]. Visnyk Dnipropetrovskogo universytetu imeni Alfreda Nobelya. Seriya : Pedagogika i psyhologiya. Dnipropetrovsk. № 2. S. 184–187. [In Ukrainian].
7. Zavydivska N., Zavydivska O. (2014). Health management as component of modern higher education system. Collection of scientific articles “Knowledge – economy – society”. Krakow, pp. 239–241. [In English]
8. Zavydivska O., Zavydivska N., Kovalchuk V., Khanikiants O. (2018). Features of professional training of hr-managers: the ability to create a health-oriented environment in the organization. Pitesti. 18 Supplement issue (2), Art 160, pp. 1072–1078. [In English]
9. Huber M., Hutchings P. (2004). Integrative Learning: Mapping the Terrain. DC: Association of American Colleges and Universities. Washington. 32 p. [In English]
10. Klein J. Integrative Learning and Interdisciplinary Studies (2005). Peer Review. № 7 (4). pp. 8–10. [In English]
11. William H. (2010). Educating for a Complex World: Integrative Learning and Interdisciplinary Studies. Liberal Education, vol. 96, no. 4, pp. 6–11 [in English].

Завыдивская О. И. Особенности интегративного обучения здоровьесбережения в содержании профессионального образования студентов-управленцев

В статье обобщена необходимость интегративного подхода в содержании здоровьесберегательного обучения студентов-управленцев. Представлено анализ учебных планов и выделено дисциплины, что через интеграцию содержания могут влиять на формирование у будущих менеджеров здоровьесберегательных знаний, умений и навыков. Выявлены интегративные взаимосвязи в содержании учебных планов для формирования готовности будущих менеджеров к созданию здоровьеориентированной среды организации. Раскрыто возможность использования других подходов в системе профессионального образования будущих менеджеров для оптимизации интегративного здоровьесберегательного обучения студентов-управленцев.

Декларировано, что содержательная интеграция специальных дисциплин в системе профессионального образования будущих менеджеров будет способствовать не только формированию здоровьеориентированных управленческих навыков, но и разрешит постоянно совершенствовать методики и технологии преподавания.

Ключевые слова: *менеджеры, интегративное обучение, здоровьяориентованое управления, здоровье, профессиональная подготовка, учебные дисциплины, студенты-управленцы, система профессионального образования.*

Zavydivska O. I. Features of integrative studying of health-preserving in the content of professional education of students-managers

The necessity of an integrative approach in the content of health-preserving studying of students-managers is grounded in the article. The analysis of curricula is presented; the disciplines are singled out, which, through the integration of content, can make influence to the formation of future managers’ health-preserving knowledge, skills and abilities. Integrative interconnections in the content of curricula are revealed for forming the readiness of future managers’ to create a health-oriented organization environment. The possibility of using other approaches in the system of professional education of future managers for the optimization of integrative health-preserving studying of students-man agers is revealed.

It is declared that meaningful integration of professional disciplines in the system of professional education of future managers will promote not only the formation of health-oriented management skills, but also will allow to continuously improving of methods and technologies of teaching.

Key words: *managers, integrative education, health-oriented management, health, professional training, disciplines, students-managers, vocational education system.*

УДК 37.014:378.159

Ілляхова М. В.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КРЕАТИВНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА

У статті визначено й обґрунтовано організаційно-педагогічні умови ефективного розвитку професійної креативності науково-педагогічного працівника. Визначено, що організаційно-педагогічні умови розвитку професійної креативності науково-педагогічного працівника у системі підвищення кваліфікації орієнтовано на реалізацію принципів і моделей відкритої освіти, інтеграцію ключових методологічних настанов, підходів і принципів формування інноваційно-креативного освітнього простору. Доведено, що ефективне забезпечення організаційно-педагогічних умов розвитку професійної креативності науково-педагогічних працівників у післядипломній освіті передбачає наявність ключових елементів: нормативно-правової бази, науково-методичного забезпечення, соціально-психологічного середовища, цифрового простору. Це вможливлює формування сучасного професійного середовища, в якому реалізуються спільні креативні ідеї, ефективна співпраця, неформальне спілкування, посилюється практична спрямованість науково-педагогічних досліджень, з’являються нові форми науково-методичного супроводу, консультування, експертизи, аудиту, а також формуються інноваційні та стажувальні майданчики.

Ключові слова: *безперервний професійний розвиток науково-педагогічних працівників, професійна креативність, післядипломна освіта, науково-педагогічна діяльність, організаційно-педагогічні умови.*

Соціокультурна динаміка інфосвіту щоразу актуалізує на оновленні напрямів розвитку, завдань і змісту освітньої практики закладів вищої освіти. Сучасний конкурентоспроможний науково-педагогічний працівник має не лише здійснювати підготовку фахівців, які відповідатимуть інноваційним орієнтирам, соціальним настановам, економічним стратегіям інформаційного суспільства з інноваційно-креативним типом економіки, а й ефективно реалізовувати дослідницьку, креативну, новаторську діяльність. Значну роль при цьому відіграють можливості безперервного професійного розвитку науково-педагогічного працівника, оскільки когерентні організаційно-педагогічні умови практики самовдосконалення фахівця вможливлюють активізацію його пошуково-креативної діяльності у реалізації ідей модернізації педагогічної освіти, розвитку і саморозвитку інноваційно-креативного потенціалу, формування авторського, індивідуального стилю професійної діяльності, ефективну реалізацію практики нововведень. Так, одним із ключових завдань науково-педагогічної діяльності є створення гармонійного професійного середовища на засадах відкритості, інноваційності, креативності, трансдисциплінарності, в якому упроваджуватимуться авторські технології, методи, програми розвитку професійної креативності фахівця.

У дослідженні організаційно-педагогічних умов розвитку професійної креативності науково-педагогічного працівника важливими є такі теоретичні положення вітчизняних і зарубіжних науковців:

– базовою умовою функціонування сучасного освітнього простору є принцип безперервного професійного розвитку й удосконалення фахівця впродовж усього його життя, що передбачає цілісний розвиток особистості, саморозвиток і активізацію її креативного, творчого, інноваційного потенціалу, безперервне вдосконалення фахових компетентностей і надпрофесійних (soft skills) компетенцій, покращення стандартів професійної діяльності, що триває впродовж усього періоду професійної діяльності фахівця (Дж. Алеандрі, Н. Бібік, А. Владіславлєв, С. Гончаренко, Н. Гузій, І. Зязюн, О. Коккос, Г. Кузнецов, М. Лапенок, М. Лаал, Т. Маркова, О. Пометун, О. Савченко, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сидоренко, Т. Сорочан, О. Тонконога, К. Чарнецькі, О. Чалий, Н. Шанідзе та інші);

– управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників не допускає шаблонності і вимагає творчого підходу, ураховуючи специфіку конкретної професійної-освітньої, педагогічно-психологічної, управлінської ситуації (Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, В. Кремень, В. Олійник, Т. Сорочан Є. Чернишова та інші);

– необхідною умовою безперервного професійного розвитку науково-педагогічних працівників є встановлення гармонійного зв’язку між виконанням професійних обов’язків і розвитком особистісних якостей, а також орієнтація на ціннісне ставлення науково-педагогічного працівника до власного розвитку, рефлексія власного життєво-професійного досвіду, цінність рефлексивно-дослідницької позиції (Т. Бабенко, О. Бондарчук, О. Вакулюк, С. Гончаренко, І. Зязюн, Л. Карамушка, П. Лушин, В. Рибалка, О. Філь та інші);

– сучасна система післядипломної освіти має бути спрямована на розвиток науково-педагогічних кадрів, їхню творчу, креативну самореалізацію відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень (Н. Гузій, В. Саюк, Л. Сергеєва, В. Сидоренко, М. Скрипник, Н. Ничкало, Ж. Таланова, Г. Штомпель та інші).

Аналіз наукових праць свідчить, що питанням безперервного професійного розвитку науково-педагогічних працівників, особливо підвищенню професійної компетентності, приділяється значна увага сучасних дослідників. Визначається, що перед системою післядипломної освіти стоїть ключове завдання – розроблення ефективної моделі безперервного професійного розвитку науково-педагогічних працівників у контексті запитів інноваційного, інтернаціонального суспільства, перспектив розвитку національної економіки

та глобальних технологічних змін. Так, необхідно визначити комплекс організаційно-педагогічних і психологічних умов розвитку професійної креативності науково-педагогічних працівників, оскільки це підвищить конкурентоспроможність науково-педагогічного працівника на ринку освітніх послуг, актуалізує його безперервний саморозвиток та самовдосконалення впродовж життя, активізує креативний, інноваційно-дослідний потенціал.

Мета статті полягає у необхідності визначення організаційно-педагогічних умов розвитку професійної креативності науково-педагогічного працівника з метою забезпечення когерентного науково-методичного супроводу вдосконалення його професіоналізму протягом життя.

Професійна місія сучасного науково-педагогічного працівника полягає у здійсненні ефективної науково-інноваційної, педагогічно-психологічної діяльності в умовах інтернаціоналізації і формуванні суспільства знань. У новому типі економічної організації суспільства вирішальна роль належить безперервному виробництву знань, що визначає інноваційний розвиток економіки. Саме менеджмент знань стає рушійною силою соціальних перетворень, що вможливлюють модернізацію та інноваційний розвиток системи освіти. Зважаючи на це, професійна креативність науково-педагогічного працівника стає важливим ресурсом поповнення та збагачення системи знань, задля формування інноваційної інфраструктури безперервної освіти. Професійна креативність науково-педагогічного працівника презентує креативно-інноваційні, евристичні досягнення фахівця на різних етапах його професійної діяльності та розуміється як створення авторських професійних продуктів і досягнення високих результатів науково-педагогічної діяльності у процесі реалізації творчих, інтелектуальних, операційних здібностей фахівця. Розвиток професійної креативності науково-педагогічного працівника можливо розглядати, ураховуючи три аспекти: 1) цілеспрямована зміна, що вносить до освітнього процесу нововведення, удосконалення освітніх компонентів та елементів; 2) процес створення авторських технологій, методів, методик, засобів, програм, що модернізують якість освітнього процесу; 3) пошук, адаптація і впровадження ефективних методик і програм до освітнього процесу та їхнє творче переосмислення. Так, креативна діяльність науково-педагогічного працівника є процесом самовизначення у ставленні до нового, конструктивної зміни себе, власної професійної позиції, подолання бар'єрів у самореалізації.

На наше переконання, професійна креативність науково-педагогічного працівника є системною, багатофакторною, інтегративною єдністю когнітивних знань, операційних умінь, праксеологічних навичок, ціннісних орієнтацій, акмеологічних настанов фахівця, що вможливлюють його ефективну науково-дослідну діяльність, забезпечують систематичне, інноваційне оновлення змісту і методів освітнього процесу, реалізують потенціал діагностики та аналізу навчально-пізнавальної діяльності, формують навички до самоактуалізації, самоорганізації, самодетермінації, розвивають потенціал латерального, гнучкого, інноваційного мислення, соціальної та професійної мобільності, актуалізують потребу в самоосвіті, вмінні реагувати на непередбачувані, змінні умови професійної діяльності й володіти динамікою власних життєво-професійних можливостей. Гармонійне співвідношення складників, компонентів і професійних якостей науково-педагогічного працівника формує вищий рівень розвитку його професійної креативності. Зважаючи на це, післядипломна освіта має забезпечити відповідні організаційно-педагогічні умови розвитку професійної креативності науково-педагогічних працівників як неодмінну умову підвищення ефективності професійної діяльності в сучасних умовах.

У сучасній педагогічній практиці дуже часто використовується поняття "умови". Так, Великий тлумачний словник сучасної української мови розкриває це поняття як "необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які вможливлюють здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь" [2, с. 1295]. Так, педагогічні умови відрізняються від соціальних, психологічних і організаційних умов. Соціальні умови забезпечують прозорість наукової і педагогічної діяльності науково-педагогічних працівників для громадськості, визначають матеріальні та моральні стимули їхньої діяльності. Психологічні умови ґрунтуються на закономірностях розвитку та самореалізації особистості фахівця, створенні психологічного комфорту, врахуванні його індивідуальних особливостей. Організаційні умови визначають загальні вимоги до структури та порядку підготовки науково-педагогічних кадрів, а педагогічні – це сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів і засобів педагогічної діяльності [2, с. 196].

Організаційно-педагогічні умови – це обов'язковий складник будь-якої педагогічної системи, який уміщує комплекс можливостей освітнього простору закладу післядипломної освіти, що спрямовано на ефективне матеріально-технічне, науково-методичне, соціально-психологічне, інформаційно-комунікаційне забезпечення професійного розвитку фахівця; сукупність взаємопов'язаних факторів, необхідних для цілеспрямованого процесу розвитку професійної компетентності з метою вдосконалення ключових компетенцій фахівця; сукупність об'єктивних можливостей для цілеспрямованого відбору, конструювання елементів змісту й організаційних форм безперервного розвитку, а також моніторингу й корегування складників андрагогічної системи; сукупність внутрішніх і зовнішніх критеріїв, що визначають специфіку професійного розвитку фахівця, його індивідуальну траєкторію професійного розвитку, з ураховуючи соціальні запити і моральні якості. Відповідно до завдань нашого дослідження, організаційно-педагогічні умови ми будемо розглядати як системну єдність взаємопов'язаних та взаємоузгоджених зовнішніх і внутрішніх факторів, які забезпечують цілеспрямований розвиток професійної креативності науково-педагогічного працівника,

ураховуючи професійні вимоги, соціальні запити, індивідуальні можливості, особистісні якості і етичні настанови.

Організаційно-педагогічні умови розвитку професійної креативності науково-педагогічних працівників у системі підвищення кваліфікації орієнтовано на реалізацію принципів і моделей відкритої освіти, інтеграцію ключових методологічних підходів в освіти дорослих, зокрема:

– андрагогічний визначає шляхи вдосконалення процесу здобуття професійно значущих знань, формування вмінь, навичок, настанов з урахуванням специфічних рис навчання й особистісних якостей науково-педагогічного працівника;

– системний забезпечує сукупність взаємозв’язаних елементів, зокрема цілей, умов, чинників, організаційного, змістового, діагностичного й нормативно-правового забезпечення, що уможливлює послідовний, цілісний, логічно впорядкований і структурований поетапний процес розвитку професійної креативності науково-педагогічного працівника у системі післядипломної освіти;

– компетентнісний зумовлює оптимізацію індивідуальної освітньої траєкторії науково-педагогічного працівника, забезпечення свободи свідомого вибору змісту, форм, параметрів, шляхів розвитку і саморозвитку професійної креативності фахівця;

– герменевтичний утверджує інтерпретаційні межі розуміння педагогічної дійсності з позицій виявлення сенсу безперервної освіти як форми соціально-особистісного буття, оволодіння сутнісними законами становлення і розвитку особистості фахівця та методами взаєморозуміння суб’єктів освітнього процесу;

– феноменологічний дозволяє аналізувати та усвідомлювати професійні знання, індивідуальний життєво-професійний досвід та варіативні освітні практики з урахуванням багатовимірного спектра різних педагогічних, соціально-історичних, психологічних, нейрофізіологічних настанов;

– синергетичний підхід дозволяє створити інтегровану модель самоорганізації і саморозвитку фахівця, що орієнтована на практичну герменевтику індивідуальних випадків та уможливлює виникнення нової організації системних елементів професійного становлення особистості;

– аксіологічний передбачає вибір науково-педагогічним працівником особистісної системи професійного розвитку і саморозвитку, індивідуальної освітньої траєкторії, з урахуванням педагогічних здібностей, якостей, потенційних можливостей, поведінкових моделей, ціннісних настанов, освітньо-особистісних потреб і запитів;

– праксеологічний передбачає моделювання практично орієнтованих, варіативних технологій (зміст, форми, методи й засоби) та ефективну реалізацію у професійному розвитку науково-педагогічного працівника, а також розвиток критичного мислення й удосконалення процесу ухвалення рішень, що спрямовано на реалізацію оптимізації ресурсних витрат, а також уміння результативно планувати й виконувати фахову діяльність.

Формування змісту організаційно-педагогічних умов розвитку професійної креативності науково-педагогічного працівника здійснюється з урахуванням галузевої специфіки та професійного спрямування, що визначається: модернізацією національної системи освіти щодо забезпечення закладів вищої освіти висококваліфікованими та конкурентоспроможними на ринку освітніх послуг фахівцями; викликами відкритого інноваційного суспільства щодо розвитку інформаційно-технологічного суспільства та утвердження пріоритетів сталого розвитку; сучасними вимогами і світовими євроінтеграційними процесами щодо авторського оновлення форм, методів і засобів професійно-педагогічної діяльності.

Організаційно-педагогічні умови мають забезпечувати розвиток професійної креативності науково-педагогічного працівника відповідно до базових принципів побудови системи відкритої освіти, зокрема:

– принцип безперервності передбачає організацію систематизованого й цілеспрямованого процесу розвитку й удосконалення науково-педагогічним працівником необхідних для його успішної інноваційно-креативної діяльності професійних компетентностей і надпрофесійних (soft skills) навичок протягом усього життя;

– принцип креативності передбачає розвиток умінь і навичок науково-педагогічного працівника створювати, проектувати нові зв’язки, властивості та відносини у професійній діяльності шляхом розкриття акмеологічного потенціалу, актуалізації креативних ресурсів особистісно-професійного розвитку, розроблення авторських методик і технологій, реалізації когнітивної гнучкості, діалогічного і латерального мислення у процесі пошуку ефективних шляхів вирішення життєво-професійних проблем;

– принципи варіативності і мобільності передбачають комбінаційну гнучкість, можливість вибору параметрів, змісту, методів, джерел, термінів, темпу навчання за індивідуальною освітньою траєкторією, з урахуванням соціокультурних змін і вимог до підвищення кваліфікації конкурентоспроможного науково-педагогічного фахівця;

– принцип інтерсуб’єктивності передбачає взаємодію між куратором та слухачем так, як діалог на основі звернення андрагога до внутрішнього досвіду і життєсвіту особистості. Такий спосіб взаємодії у розвитку професійної креативності науково-педагогічного працівника не лише формує настрої, переживання, інтенції учасників андрагогічного процесу, а й утворює специфічну смислову царину, в якій кожен є автором власних смислових конструктів;

– принцип модульності передбачає організацію процесу підвищення кваліфікації шляхом опанування модульних освітніх програм розвитку професійної креативності науково-педагогічного працівника на

основі поєднання модульних освітніх технологій і залікових кредитів, причому слухач послідовно й виважено засвоює навчальний матеріал цілісними, ієрархічно впорядкованими й структурованими частинами (кредитними модулями, змістовими модулями і підмодулями), результати яких є підставою для визначення результативності і якості підвищення кваліфікації;

– пошуково-ситуаційний принцип передбачає моделювання подій і ситуацій, ситуативне структурування інформації, постановку комунікативних проблем у вигляді проблемно-рольових ситуацій, накопичення досвіду успішного рішення професійних завдань, опору на індивідуальність кожного фахівця, його рівень креативного потенціалу, своєчасну діагностику особистісних досягнень;

– принцип мотивації наукової діяльності актуалізує пізнавальний потенціал для ефективного наукового пошуку і створює готовність науково-педагогічного працівника до прояву інтелектуальної активності у вирішенні складної, неоднозначної проблемної ситуації. Науково-дослідну діяльність ми розглядатимемо як фактор, який спрямовано на постійне пізнання, прагнення до визначення сутності будь-якого явища, пошук найефективніших способів розв'язання професійних проблем, постійне експериментування, самоаналіз і самооцінку.

– принцип трансгресивності вможливлює виявлення кроскультурних механізмів набуття соціокультурного досвіду науково-педагогічним працівником, вивчення практики створення інтеркультурних цінностей для подолання меж власних можливостей із метою самоактуалізації й самореалізації у професійному розвитку;

– принцип трансдисциплінарності вможливлює реалізацію дискурсивного дослідницького проекту в професійному розвитку науково-педагогічних працівників, який здійснюють кілька різних галузей (наприклад, нейрофізіологія, педагогіка, менеджмент), при цьому фахівець усвідомлює себе в інтертекстуальному метаконтексті різноманітних креативних, міждисциплінарних і кроскультурних практик;

– принцип науково-методичного супроводу полягає у безперервній підтримці креативних ініціатив, інновацій на всіх етапах міжкурсового періоду, ефективному науковому, інформаційному, предметно-методичному, професійно-кваліфікаційному забезпеченні процесу самовдосконалення й самореалізації науково-педагогічного працівника, його професійній мотивації до виконання професійних ролей;

– принцип цифровізації передбачає створення когерентного, віртуального, диференційованого освітнього простору для безперервного розвитку і саморозвитку професійної креативності науково-педагогічного працівника за індивідуальними освітніми траєкторіями. Наприклад, кафедра філософії і освіти дорослих "Університету менеджменту освіти" у е-проекті "Віртуальна кафедра андрагогіки" реалізує наукові, науково-дослідні, експериментально-виробничі інноваційні проекти із залученням наукових, творчих, соціально-активних вітчизняних та іноземних спеціалістів трансдисциплінарної сфери, що дозволяє: впроваджувати інноваційні технології науково-методичного супроводу у післядипломній освіті; залучати до простору безперервної освіти потенційних партнерів наукової, методичної, практичної сфери для вирішення актуальних завдань професійного розвитку фахівців; сприяти взаємодії між неприбутковими організаціями і суспільством, ЗМІ, комерційними структурами задля розвитку системи освіти дорослих; розробляти та апробувати варіативні освітні моделі підвищення кваліфікації з урахуванням запитів і потреб науково-педагогічних працівників; організовувати науково-методичний полілог в інтерактивних форматах: тренінгах, круглих столів, семінарів, конференцій, вебінарів, чатів, відеомостів, відеоконференцій, on-line студій тощо;

– принцип технологічності передбачає використання у розвитку професійної креативності науково-педагогічного працівника ефективних креативних технологій, методів і прийомів;

– принцип моніторингу якості забезпечує можливість перманентного вимірювання й оцінювання динаміки розвитку професійної креативності науково-педагогічного працівника на всіх етапах міжкурсового періоду.

Ураховуючи методологічні настанови, підходи і принципи забезпечення розвитку професійної креативності науково-педагогічного працівника, нами визначено базові організаційно-педагогічні умови. До них відносимо нормативно-правову базу, науково-методичне забезпечення, соціально-психологічне середовище, цифровий простір для ефективного забезпечення безперервного розвитку професійної креативності науково-педагогічних працівників у післядипломній освіті. Наприклад, до зовнішніх документів відносимо Закон України "Про освіту", Закон України "Про вищу освіту", Наказ МОН "Про затвердження Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів", а також до зовнішніх нормативно-правових документів відносимо й інші, які дотичні та частково регулюють питання підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ВНЗ. До внутрішніх нормативно-правових документів належать: освітньо-професійні програми підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, Положення про організацію підвищення кваліфікації, а також навчальні плани, навчально-тематичні плани тощо. До науково-методичного забезпечення відносимо зміст, технології та методи розвитку професійної креативності, а також методичне забезпечення, форми роботи суб'єктів освітнього процесу, технології оцінювання тощо. До забезпечення соціально-психологічного середовища ефективного розвитку професійної креативності відносимо технології моніторингу, діагностики і самодіагностики креативності у професійній діяльності науково-педагогічного працівника, його психологічних особливостей, визначення рівня креативного потенціалу, методи формування психологічної і організаційної культури професійного розвитку фахівця тощо. До цифрових умов розвитку професійної креативності науково-педагогічного працівника відносимо створення відкритого, віртуального інформаційно-комуніка-

ційного простору, в якому ефективно функціонує дистанційна система науково-методичного супроводу і підтримується науково-педагогічний віртуальний полілог в інтерактивних формах.

Висновки. Під час моделювання і формування організаційно-педагогічних умов розвитку професійної креативності науково-педагогічного працівника необхідно враховувати означені методологічні настанови, підходи і принципи професійного розвитку фахівця, а також його специфічні індивідуальні характеристики. Це вможливлює формування сучасного професійного середовища, в якому реалізуються спільні креативні ідеї, ефективна співпраця, неформальне спілкування, посилюється практична спрямованість науково-педагогічних досліджень, з'являються нові форми науково-методичного супроводу, консультування, експертизи, аудиту. Це створює інноваційне середовище для забезпечення мобільності, конкурентоздатності науково-педагогічних працівників та гнучкості їхнього професійного розвитку, зважаючи на швидкозмінні національні та міжнародні вимоги. У забезпеченні відповідних організаційно-педагогічних умов створюється емоційно-комфортне середовище підвищення кваліфікації, актуалізуються творчі якості фахівця, розкривається інноваційно-креативний потенціал науково-педагогічного працівника.

Ефективне використання зазначених можливостей та варіативності розвитку професійної креативності науково-педагогічного працівника може зупинити ізоляцію і стагнацію у сфері наукових досліджень і професійної мобільності, сформувати запит на економічно ефективні розробки у галузі фундаментальних і прикладних наук, скоротити розрив між дослідженнями та впровадженням їхніх результатів, інтегрувати безперервну освіту й науку України до освітнього та дослідницького простору Європейського Союзу.

Використана література:

1. Чернишова Є. Р., Гузій Н. В., Ляхоцький В. П. Підготовка науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти: зміст, організаційні форми, технології : науковий посібник. Київ : ДВНЗ "Ун-т менеджменту освіти" НАПН України, 2014. 318 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. і гол. ред. В. Т. Бусол. Київ ; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2001. 1440 с.

References:

1. Chernyshova Ye. R., Huzii N. V., Liakhotskyi V. P. (2014), Pidhotovka naukovo-pedahohichnykh kadriv u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity: zmist, orhanizatsiini formy, tekhnolohii: naukovyi posibnyk. Derzh. vyshch. navch. zaklad "Un-t menedzh. osvity". K.: DVNZ "Un-t menedzhmentu osvity" NAPN Ukrainy. 318 s [in Ukrain].
2. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (2001), ukladach i holovnyi red. V. Busol. K.: Irpin: VTF Perun. 1440 s [in Ukrain].

Ильяхова М. В. Организационно-педагогические условия развития профессиональной креативности научно-педагогических работников

В статье определены организационно-педагогические условия эффективного развития профессиональной креативности научно-педагогического работника. Установлено, что организационно-педагогические условия развития профессиональной креативности научно-педагогического работника в системе повышения квалификации ориентировано на реализацию принципов и моделей открытого образования, интеграцию ключевых методологических установок, подходов и принципов формирования креативно-инновационного образовательного пространства. Доказано, что эффективное обеспечение организационно-педагогических условий развития профессиональной креативности научно-педагогических работников в последипломном образовании предполагает наличие ключевых элементов: нормативно-правовой базы, научно-методического обеспечения, социально-психологической среды, цифрового пространства. Это делает возможным формирование современной профессиональной среды, в которой реализуются совместные креативные идеи, эффективное сотрудничество, неформальное общение, усиливается практическая направленность научно-педагогических исследований, появляются новые формы научно-методического сопровождения, консультирования, экспертизы, аудита.

Ключевые слова: *непрерывное профессиональное развитие научно-педагогических работников, профессиональная креативность, последипломное образование, научно-педагогическая деятельность, организационно-педагогические условия.*

Illiakhova M. V. Organizational and pedagogical conditions for the development of professional creativity of scientific and pedagogical workers

Organizational and pedagogical conditions for the effective development of professional creativity of a scientific and pedagogical worker are defined and analyzed. It is proved that torganizational and pedagogical conditions for the development of professional creativity of a scientific and pedagogical worker in the advanced training system are focused on the implementation of open education principles and models, the integration of key methodological guidelines, approaches and principles for the formation of a creative and innovative educational space. Effective provision of organizational and pedagogical conditions for the development of professional creativity of scientific and pedagogical workers in postgraduate education assumes the presence of key elements: the regulatory framework, scientific and methodological support, the socio-psychological environment, digital space. This makes it possible to form a modern professional environment in which joint creative ideas are implemented, effective cooperation, informal communication, the practical orientation of scientific and pedagogical research is enhanced, new forms of scientific and methodological support, counseling, expertise, auditing are emerging.

Key words: *continuous professional development of scientific and pedagogical workers, professional creativity, postgraduate education, scientific and educational activities, organizational and pedagogical conditions.*

УДК 377:159

Капінус О. С.

ЦІЛІ ТА ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

У статті аналізується психолого-педагогічна проблема визначення цілей та принципів формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів Збройних сил України під час навчання у вищих військових навчальних закладах. Актуальність проблеми формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера зумовлена викликами, що стоять перед українською державою щодо збереження її територіальної цілісності та недоторканості. ЗСУ потребують офіцерів, що здатні ефективно та успішно керувати військовими колективами, ухвалювати виважені рішення та нести свідому відповідальність за них. Перед ВВНЗ, що здійснюють підготовку майбутніх офіцерів, одним із визначальних стоїть завдання сформувати у випускника комплекс професійно зумовлених компетентностей. Крім того, сучасний офіцер повинен вміти швидко адаптуватися до різних умов військово-професійної діяльності, змінювати її та вдосконалювати на основі самостійно набутих знань, знаходити шляхи успішного розв'язання військово-професійних завдань у будь-яких нестандартних ситуаціях, зокрема під час виконання бойових завдань.

У ситуаціях невизначеності, притаманних умовам виконання службових та особливо бойових завдань, проявляється провідне протиріччя військово-професійної підготовки курсанта – майбутнього офіцера у ВВНЗ, яке полягає у сформованості професійної компетентності на основі стандартів військової діяльності, що визначає підготовленість, здатність і готовність до вирішенням певного обмеженого кола стандартних завдань у типових умовах військової діяльності, тоді як досвід виконання завдань військової служби, насамперед в умовах залучення до бойових дій, вимагає від офіцера пошуку нестандартних варіантів дій, управлінських рішень, що виходять за межі визначених шаблонів.

Ключові слова: *суб'єктність, професійна суб'єктність, вищий військовий навчальний заклад, навчально-виховний процес, майбутній офіцер, військово-професійна діяльність.*

Підвищення ролі сучасного офіцера вказує на нагальну потребу цілеспрямовано формувати та актуалізувати його суб'єктні якості з метою оптимальної реалізації інтелектуального, професійного та суб'єктного видів потенціалу як суб'єкта військово-професійної діяльності: "Людина розумна у XXI столітті – це людина, яка постійно навчається. Людина, для якої отримання знань стає сутнісною рисою способу життя. Таку людину має формувати вже школа, а створити умови для безперервної освіти впродовж життя повинні суспільство і держава. Для цього слід налагодити сучасну та ефективну систему освіти дорослих… " [2, с. 16].

Зважаючи на це, очікуваним результатом вищої військової освіти щодо майбутніх офіцерів є не просто формування компетентностей як військових професіоналів, а формування професійної суб'єктності, безпосереднім проявом якої є готовність бути повноправним суб'єктом, сприймати суб'єктність інших військовослужбовців, цілеспрямовано її формувати і транслювати у своїй діяльності.

Виходячи із зазначеного вище, перед системою вищої військової освіти стоять принципово нові завдання з виконання соціального замовлення суспільства, що полягає у вирішенні питання формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів ЗСУ, що зумовлена такими потребами:

– реалізації суб'єктної парадигми професійного навчання майбутніх офіцерів ЗСУ у ВВНЗ, оскільки знання сутності суб'єктності як явища є недостатніми, а слабка теоретична база для розгляду цього явища в системі їх професійної підготовки призводить до суттєвих недоліків у військово-професійній діяльності;

– реалізації майбутніми офіцерами ЗСУ інтегральної функції – формування суб'єктності підлеглих військовослужбовців, основним показником якої є військово-професійна суб'єктність як основна ціль та одночасно визначальний принцип організації військово-професійної діяльності, навчально-виховного процесу у ВВНЗ, військових частинах та підрозділах;

– реалізація майбутніми офіцерами ЗСУ важливої функції – забезпечення ефективного управління підпорядкованими військовослужбовцями в повсякденній діяльності та під час виконання бойових завдань, набуття здатності усвідомленого ухвалення виважених рішень та відповідальності за їх реалізацію, насамперед під час залучення до виконання заходів із протидії загрозам у воєнній сфері.

Таким чином, формування професійної суб'єктності є основою для особистісного та професійного розвитку майбутніх офіцерів ЗСУ, сприяє перетворенню особистості курсанта – майбутнього офіцера на суб'єкт військово-професійної діяльності, що забезпечує становлення особистості військовим професіоналом.

Метаою статті є аналіз проблеми визначення цілей та принципів формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів Збройних сил України під час навчання у вищих військових навчальних закладах, оскільки проблема актуалізації професійної суб'єктності курсантів ще не має достатнього теоретичного, методологічного та методичного обґрунтування в педагогічній науці.

Проблема формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів безпосередньо пов'язана з тим фактом, що у вітчизняній психології людина розглядається як суб'єкт пізнання, спілкування, буття, діяльності (К. Абульханова-Славська [1], А. Брушлинский [2], А. Леонтьєв [3], С. Рубінштейн [5], В. Слободчиков [6], В. Татенко [7] та ін.). У наукових роботах цих та інших вчених представлено розгорнуте розуміння суб'єкта діяльності, а розвиток фахівця в професії, зокрема майбутнього офіцера, розглядається як досягнення опти-

мальності, конструктивності та самореалізації у професійній діяльності, приведення психічних і особистісних властивостей, якостей і процесів у відповідність, з одного боку, до вимог діяльності, а з іншого – здібностей самого фахівця як суб’єкта діяльності.

У сучасному науковому дискурсі проблема формування суб’єктності майбутніх фахівців у процесі їх професійної підготовки досліджувалася в контексті розв’язання таких проблем:

– суб’єкта і суб’єктності як соціально-філософського явища (О. Артем’єва, Н. Большунова, М. Белокінь, Ю. Гнідіна, Ю. Прохоренко, О. Сергієнко, О. Скачков та ін.);

– розвитку особистості як суб’єкта психічної активності, саморозвитку і творчості (К. Абульханова-Славська, В. Андрєєв, С. Максименко, А. Маслоу, Н. Олександрова, В. Петровський та ін.);

– суб’єкта та суб’єктності майбутнього фахівця у процесі набуття професійної освіти (А. Акопов, Ю. Поваренков, В. Іванов, В. Кущов, С. Пелипчук, В. Шадріков, В. Ягупов та ін.), а також їх урахування у процесі підготовки конкретних фахівців (Г. Ісаєв, Г. Косарецький, В. Масленніков, В. Слободчіков, О. Яркіна тощо);

– розвитку суб’єкта в діяльності, навчанні та пізнанні (Б. Ананьєв, О. Асмолов, А. Брушлінський, А. Осницький, В. Селіванов та ін.);

– змісту і компонентів суб’єктності студентів ВНЗ (Т. Бондаренко, В. Варданян, А. Жорнікс, Ф. Мухаметязнова, М. Енеєва, С. Пелипчук та ін.).

Аналіз домінувальних у науковому дискурсі тенденцій дозволяє прийти до висновку, що набуття суб’єктності та утвердження суб’єкта діяльності стає провідним методологічним принципом сучасних психологічних і педагогічних концепцій. У теорії та практиці вищої військової освіти накопичено значний досвід, який може стати основою для формування професійної суб’єктності майбутніх офіцерів ЗСУ під час навчання у ВВНЗ.

Серед напрацювань науковців щодо питання навчання і виховання майбутніх офіцерів, формування їх суб’єктності заслуговують уваги напрацювання російських та українських педагогів і психологів (Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, О. Барабанщиков, І. Бех, Г. Васянович, С. Гончаренко, М. Данилов, К. Дурай-Новакова, М. Д’яченко, А. Дьомін, Л. Занков, І. Зязюн, Л. Кандибович, Л. Карамушка, Н. Коломінський, Г. Костюк, В. Кремень, І. Лернер, В. Лутай, О. Молл, В. Моляко, М. Нещадим, Н. Ничкало, А. Петровський, О. Романовський, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Сухомлинська, В. Ягупов, М. Ярмаченко), зарубіжних учених (К. Арджіріс, Г. Емерсон, Ч. Бернард, М. Вебер, П. Друкер, Д. Макгрегор, А. Маслоу, Е. Мейо, Ф. Тейлор, А. Файоль, М. Фоллет та ін.).

На основі аналізу вищевикладеного ми виділяємо низку методологічних положень для визначення професійної суб’єктності майбутніх офіцерів ЗСУ. Так, професійна суб’єктність майбутнього офіцера:

– безпосередньо зумовлена специфікою професії офіцера та особливостями військово-професійної діяльності, цінностями, мотивами, діями та діяльністю загалом, які визначають суб’єктну позицію майбутнього офіцера та військово-професійну спрямованість як професіонала, що реалізує суспільну потребу та виконує винятково важливе завдання захисту територіальної цілісності та недоторканості Батьківщини;

– є інтегральним показником професійної підготовленості і готовності до військово-професійної діяльності в частинах та підрозділах ЗСУ, який визначає суб’єктний досвід майбутнього офіцера як управлінця та військового професіонала окремого напряму військово-професійної діяльності;

– розвивається і вдосконалюється під впливом суб’єктного досвіду військово-професійної діяльності під час виконання службово-бойових завдань.

Таким чином, з урахуванням призначення ЗСУ та ролі офіцера у виконанні завдань, які на нього покладені, сучасного розуміння феномена його професійної суб’єктності, необхідним є врахування оптимально доцільних методологічних підходів до підготовки фахівців, і майбутніх офіцерів зокрема. До них ми відносимо компетентнійсний, контекстний, системний та суб’єктно-діяльнісний.

Як зазначає В. Осьодло [4], суб’єктність і процес її формування посідають важливе місце у процесі професійного становлення офіцера. На думку науковця, взаємозв’язок і взаємозумовленість цих процесів пояснюється такими положеннями, як професійне становлення є важливою формою активності офіцера; суб’єктність є каталізатором позитивних особистісно-професійних змін; суб’єктність розглядається як механізм інтеграції психічного ресурсу. Суб’єктність, як продовжує В. Осьодло, існує і проявляє себе як потенційна можливість розгортання активності у професійній діяльності [4, с. 22].

Визначення цілі формування професійної суб’єктності майбутнього офіцера зумовлюється врахуванням її особливостей та умовами його професіоналізації в процесі отримання військово-професійної освіти як майбутнього офіцера. Тому важливими є такі процеси, що відображають його професійну суб’єктність:

– усвідомлення і прийняття протиріч етапів професіоналізації як майбутніх офіцерів у ВВНЗ;

– цілеспрямована системна робота щодо оволодінню майбутнім офіцером специфікою, знаннями, вміннями та досвідом військово-професійної діяльності;

– поступове формування індивідуального стилю управлінської діяльності як офіцера, вироблення власної системи цінностей як суб’єкта військово-професійної діяльності та ін.

Зважаючи на зазначене, цілями формування професійної суб’єктності майбутнього офіцера, на нашу думку, є сформованість у майбутнього офіцера професійної суб’єктності як інтегральної професійно важливої якості, яка заснована на позитивному ставленні до самого себе як до офіцера, управлінця, військового професіонала, до військово-професійної дійсності, до колег-офіцерів та до підпорядкованого особового складу як до суб’єктів військово-професійної діяльності.

Результатом сформованості професійної суб'єктності у майбутнього офіцера є його суб'єктне ставлення до всіх видів діяльності: спочатку до своєї навчальної з поєднанням виконання обов'язків військової служби як курсантів ВВНЗ, потім – до військово-професійної діяльності в частинах та підрозділах ЗСУ як офіцерів, що вимагає від останніх адекватного розуміння необхідності, можливості та конкретних заходів свого суб'єктного вкладу в зміну якісних та кількісних параметрів професійного середовища, здатність і готовність до ініціювання та свідомого регулювання своєї службової активності відповідно до зовнішніх та, що є визначальним, внутрішніх критеріїв оцінювання доцільності та ефективності військово-професійної діяльності як офіцера.

Формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера у ВВНЗ ґрунтується на базових вихідних положеннях, які ми трактуємо як принципи, що є основою для підготовки курсантів та організації освітньо-виховного процесу зокрема. До ключових із них ми належать такі:

– домінантна роль у процесі формування майбутнього офіцера та його професійної суб'єктності належить системі військової освіти та ВВНЗ як її елементам зокрема, оскільки отримання вищої військової освіти відіграє вирішальну роль у набутті військового фаху майбутнім офіцером, створює умови формування професійно зумовлених якостей та первинного досвіду виконання обов'язків військової служби;

– формування військово-професійної та фахової компетентності, становлення професійного "Я", усвідомлення та прийняття культури військово-професійної діяльності, у тому числі й професійної суб'єктності майбутніми офіцерами, залежить від особистісно та професійно орієнтованого змісту військово-професійної освіти;

– провідним видом діяльності для майбутніх офіцерів є інтеграція навчальної діяльності з виконанням обов'язків військової служби як курсантів ВВНЗ, обумовлені зазначеним цілі, мотивація, зміст, методи, форми, засоби та ставлення до яких визначають її успішність та ефективність;

– важливою передумовою успішності освітньо-виховного процесу у ВВНЗ з підготовки майбутнього офіцера є сформованість у курсанта культури військово-професійної діяльності та здатності бути її суб'єктом;

– визнання та усвідомлення курсантом себе як суб'єктом навчальної та первинної військово-професійної діяльності в процесі отримання військово-професійної освіти, набуття особистого досвіду суб'єктної поведінки, ухвалення управлінських рішень та несення відповідальності за них, спілкування, міжособистісної взаємодії, діяльності, основ професійної суб'єктності є визначальною передумовою формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера ЗСУ.

Висновки. Реалізація завдання з формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера можлива шляхом усвідомлення, прийняття і відповідного ставлення науково-педагогічних працівників, командно-адміністративного складу до курсанта як до суб'єкта процесу навчання та первинної військово-професійної діяльності, суб'єкта пізнання та діяльності як до творчої особистості, а не як до об'єкта впливу.

Інтегральним завданням військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ є формування суб'єктного ставлення до всіх видів діяльності: спочатку до своєї навчальної з поєднанням виконання обов'язків військової служби як курсантів ВВНЗ, потім – до військово-професійної діяльності в частинах та підрозділах ЗСУ як офіцерів, що вимагає від останніх адекватного розуміння необхідності, можливості та конкретних заходів свого суб'єктного вкладу в зміну якісних та кількісних параметрів професійного середовища.

Використана література:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни : монография. Москва, 1991. 299 с.
2. Брушлинский А. В. Психология субъекта / отв. ред. В. В. Знаков. Санкт-Петербург, 2003. 268 с.
3. Леонтьев Д. А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности. *Эпистемология и философия науки.* 2010. № 3. С. 136–153.
4. Осьодло В. І. Психологічні засади професійного становлення суб'єкта військово-професійної діяльності : дис. … докт. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2013. 554 с.
5. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. Санкт-Петербург, 2003. 512 с.
6. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека : коллективная монография. Москва, 1995. 300 с.
7. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении : монография. Киев, 1996. 404 с.

References:

1. Abulkhanova-Slavskaia K.A. Stratehyia zhyzny: monohrafyia. Moskva, 1991. 299 s. [in Russian]
2. Brushlynskyi A. V. Psykholohyia subъekta / otv. red. V. V. Znakov. Sankt-Peterburh, 2003. 268 s. [in Russian]
3. Leontev D. A. Chto daet psykholohyy poniatye subъekta: subъektnost kak yzmerenye lychnosty. Epystemolohyia y fylosofyia nauky. 2010. № 3. S. 136–153. [in Russian]
4. Osodlo V.I. Psykholohichni zasady profesiinoho stanovlennia subiekta viiskovo-profesiinoi diialnosti: dys. … dokt. psykh. nauk: 19.00.01. Kyiv, 2013. 554 s. [in Ukrainian]
5. Rubynshtein S. L. Bytye y soznanye. Chelovek y myr. Sankt-Peterburh, 2003. 512 s. [in Russian]
6. Slobodchykov V.Y., Ysaev E.Y. Psykholohyia cheloveka: kollektyvnaia monohrafiia. Moskva, 1995. 384 s. [in Russian]
7. Tatenko V. A. Psykholohyia v subektnom yzmerenyy: monohrafyia. Kyev, 1996. 404 s. [in Ukrainian]

Капинус О. С. Цели и принципы формирования профессиональной субъектности будущих офицеров Вооруженных сил Украины

В статье анализируется психолого-педагогическая проблема определения целей и принципов формирования профессиональной субъектности будущих офицеров Вооруженных сил Украины во время обучения в высших военных учебных заведениях. Актуальность проблемы формирования профессиональной субъектности будущего офицера обусловлена вызовами, стоящими перед украинским государством по сохранению ее территориальной целостности и неприкосновенности. ВСУ нуждаются в офицерах, способных эффективно и успешно управлять воинскими коллективами, принимать взвешенные решения и нести сознательную ответственность за них. Перед ВВУЗ, осуществляющими подготовку будущих офицеров, одной из определяющих стоит задача сформировать у выпускника комплекс профессионально обусловленных компетенций. Кроме того, современный офицер должен уметь быстро адаптироваться к различным условиям военно-профессиональной деятельности, изменять ее и совершенствовать на основе самостоятельно приобретенных знаний, находить пути успешного решения военно-профессиональных задач в любых нестандартных ситуациях, в том числе при выполнении боевых задач.

В ситуациях неопределенности, присущих условиям выполнения служебных и особенно боевых задач, проявляется ведущее противоречие военно-профессиональной подготовки курсанта – будущего офицера, которое заключается в сформированности профессиональной компетентности на основе стандартов военной деятельности, которое определяет подготовленность, способность и готовность к решению определенного ограниченного круга стандартных задач в типичных условиях военной деятельности, в то время как опыт выполнения задач военной службы, в первую очередь в условиях привлечения к боевым действиям, требует от офицера поиска нестандартных вариантов действий, управленческих решений, выходящих за рамки определенных шаблонов.

Ключевые слова: *субъектность, профессиональная субъектность, высшее военное учебное заведение, учебно-воспитательный процесс, будущий офицер, военно-профессиональная деятельность.*

Kapinus O. S. Aims and principles forming professional subjectivity of future officers of the Armed Forces of Ukraine

The article analyzes the psychological and pedagogical problem of determining the goals and principles of forming the professional subjectivity of future officers of the Armed Forces of Ukraine during training in higher military educational institutions. The urgency of the problem of forming the professional subjectivity of a future officer is due to the challenges faced by the Ukrainian state in preserving its territorial integrity and integrity. The Armed Forces needs officers who can effectively and successfully manage military teams, make informed decisions and bear conscious responsibility for them. One of the key tasks facing the Secondary Schools, which trains future officers, is to form a complex of professionally determined competencies at the graduate level. In addition, a modern officer must be able to quickly adapt to different conditions of military professional activity, to change it and to improve it on the basis of self-acquired knowledge, to find ways of successfully solving military-professional tasks in any non-standard situations, including during execution combat missions.

In situations of uncertainty inherent in the conditions for the performance of official and especially combat tasks, the leading contradiction in the military-vocational training of a cadet - the future officer in the Second World War, which consists in the formation of professional competence on the basis of standards of military activity, which determines preparedness, ability and readiness to resolve a certain limited circle of standard tasks in typical conditions of military activity, while experience in performing military service tasks, especially in conditions of engagement For combat operations, the officer requires an officer to search for non-standard actions, managerial decisions that go beyond certain patterns.

Key words: *subjectivity, professional subjectivity, higher military educational institution, educational process, future officer, military-professional activity.*

УДК 371.212.3

Карпова Л. Г.

МОНІТОРИНГ РЕЗУЛЬТАТІВ СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ НОВОГО ТИПУ "ОБДАРОВАНІСТЬ"

У статті висвітлено моніторинг освітньо-розвивального середовища комунального закладу "Обласна спеціалізована школа-інтернат ІІ–ІІІ ступенів "Обдарованість" Харківської обласної ради", який базується на загальнометричних категоріях, що використовуються для оцінки стану складних систем. Серед них базові параметри (модальність, широта, стійкість, усвідомлення, інтенсивність) та параметри другого порядку (емоційність, узагальненість, домінантність, мобільність, соціальна активність, когерентність). Експеримент мав лонгітюдний характер і проводився на всеукраїнському рівні. Отримані результати дослідження засвідчили створення на базі цього закладу освіти вільного розвивального освітнього середовища. Водночас були визначені перспективні напрями для другого етапу дослідження під час реалізації проекту "Школа майбутнього".

Ключові слова: *етапи експерименту, освітньо-розвивальне середовище, обдаровані учні, параметри середовища, лонгітюдне дослідження, моніторинг, результати дослідження освітньо-розвивального середовища, школа-інтернат для обдарованих дітей.*

Сучасні перетворення в Україні потребують аналізу та розробки нових підходів до організації системи загальної середньої освіти, які б сприяли формуванню особистості учня, розвитку його здібностей та наукового світогляду. Особливого значення ці вимоги набувають у процесі навчання обдарованих учнів, які у майбутньому стануть основою інноваційного потенціалу країни. Отож, у зоні особливої уваги сьогодні перебувають питання створення освітньо-розвивального середовища у школах-інтернатах для обдарованих дітей. Однак ця робота недостатньо систематизована, фрагментарно представлена у науковій та практичній сферах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав таке. Теоретико-методологічним підґрунтям розв'язання проблеми взаємодії особистості та середовища присвячені дослідження А. Бандури, Р. Бейкера, Дж. Гібсона та інших. Сутність поняття "освітнє середовище" обґрунтовують у своїх роботах українські та зарубіжні науковці, а саме: С. Дерябо, В. Козирєв, В. Лебедєва, В. Орлов, В. Панов, К. Приходченко, В. Рубцов, В. Слободчиков, С. Якиманська, В. Ясвін та інші. Активно вивчаються й підходи до створення освітньо-розвивального середовища у закладах освіти (А. Каташов, Л. Кларіна, Л. Смивіна, Л. Стрєлкова та інші). Робиться акцент й на вивченні середовищ у межах шкіл (Н. Лейтес, М. Маккобі, Н. Модіано, Г. Пассов, Д. Фрімен та інші). Однак серед них недостатня увага приділена лонгітюдним дослідженням зі створення сучасних середовищних умов у школах-інтернатах для обдарованих дітей.

Мета статті полягає у систематизації та аналізі результатів лонгітюдного дослідження освітньо-розвивального середовища школи-інтернату нового типу "Обдарованість".

Сучасний етап розвитку суспільства активізував увагу до питань інтелектуалізації та технологізації економічного сектора, що спонукало науковців переглянути на принципово новій основі питання навчання талановитої молоді. Серед пріоритетних – підготовка обдарованих дітей у спеціалізованих для цього школах-інтернатах. Наша увага концентрувалась на дослідженні системи освітньо-розвивального середовища комунального закладу "Обласна спеціалізована школа-інтернат ІІ–ІІІ ступенів "Обдарованість" Харківської обласної ради". Саме на базі цього закладу освіти протягом дев'яти років триває експериментальна робота за цією проблематикою. Це лонгітюдне дослідження реалізовується за двома етапами.

1. Перший етап (2010–2015 роки) передбачав проведення на базі закладу Всеукраїнського експерименту "Проектування розвивального освітнього середовища навчального закладу" (наказ МОН України від 26 жовтня 2010 року № 1004) [1].

2. Другий етап (з 2016 року) передбачає проведення Всеукраїнського експерименту з упровадження науково-педагогічного проекту "Школа майбутнього" (наказ МОН від 04.03.2016 № 216) [2].

Експериментом були охоплені здібні та талановиті діти із сіл, селищ та міст Харківської області. Навчально-виховний процес здійснювався за природничо-математичним та технологічним напрямами:

– 8–9-ті класи з поглибленим вивченням математики, біології та хімії;
– 10–11-ті профільні класи: фізико-математичні, біолого-хімічні, інформаційно-технологічні

У представленій статті будуть надані результати першого етапу експерименту.

Метою дослідно-експериментальної роботи на цьому етапі було виявлення й обґрунтування організаційно-педагогічних умов інноваційного розвитку спеціалізованої школи-інтернату ІІ-–ІІІ ступенів "Обдарованість", які сприятимуть інноваційній освітній діяльності з розкриття, розвитку і реалізації особистісного творчого потенціалу здібних і обдарованих дітей.

Відповідно до програми дослідно-експериментальної роботи школи-інтернату, психологічною службою закладу здійснювався моніторинг ефективності експериментальної моделі його освітньо-розвивального середовища, аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи та розроблення практичних рекомендацій з науково-методичного забезпечення інноваційного розвитку школи-інтернату.

Стан освітньо-розвивального середовища школи-інтернату “Обдарованість” визначався експертизою умов навчання і виховання, які встановлювались за допомогою загальнометричних категорій, що використовуються для оцінки стану складних систем. За основу було взято методику В. Ясвіна [3, с. 119–159], який виділив одинадцять параметрів, за допомогою яких можна оцінити актуальний стан освітнього середовища й визначити потенціал його розвитку. До них цей учений зараховує п’ять таких базових параметрів, як широта (характеризує суб’єкти, об’єкти, процеси і явища, організаційну культуру школи, соціально-гігієнічні умови), інтенсивність (ступінь насиченості розвивального освітнього середовища умовами, впливами й можливостями); модальність (наявність або відсутність умов і можливостей для розвитку активності чи пасивності); усвідомлення (свідоме залучення до середовища всіх його суб’єктів, рівень вмотивованості до діяльності, відповідальність за особисті й загальні результати освітнього процесу); стійкість (стабільність розвивального освітнього середовища у часі). До параметрів другого порядку вчений зарахував такі, як емоційність (співвідношення в розвивальному освітньому середовищі емоційного і раціонального); узагальнення (ступінь координації діяльності всіх суб’єктів розвивального освітнього середовища); домінантність (вагомість розвивального освітнього середовища в системі цінностей суб’єктів освітнього процесу); когерентність (ступінь погодженості впливу на особистість середовища школи із впливами інших факторів); соціальна активність (соціальне орієнтування творчого потенціалу та експансії) і мобільність (здатності до органічних еволюційних змін у контексті взаємин із середовищем). Протягом 2010–2014 років проводилось утілення моделі системи формування освітньо-розвивального середовища школи-інтернату “Обдарованість” та моніторинг його стану. У 2015 році проводилась обробка результатів дослідження.

Нормативно-правовим підґрунтям експериментальної роботи школи-інтернату стали Закони України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Національна доктрина розвитку освіти, Концепція національного виховання та інші нормативно-правові акти.

Слід зазначити, що моніторинг освітньо-розвивального середовища було проведено з урахуванням таких особливостей установи на період закінчення першого етапу експерименту:

1) установа на той час існувала 6 років і, відповідно, оцінювати її стійкість можна було тільки за частиною критеріїв;

2) необхідно було враховувати особливості контингенту учнів, які перебували у школі-інтернаті 70 % свого щотижневого часу. Це дозволило вплинути на широту, інтенсивність і домінантність впливу освітньо-розвивального середовища;

3) віддаленість від батьків посилила розвиток дистанційних методів взаємодії учнів з ними за допомогою електронних засобів.

Ураховуючи це, було проведено моніторинг стану освітнього середовища школи-інтернату “Обдарованість” за попередньо визначеними параметрами, результати якого наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Параметри сформованості освітньо-розвивального середовища школи-інтернату “Обдарованість” (за В. Ясвіним)

Параметри	Роки моніторингового дослідження середовища				
	2010	2011	2012	2013	2014
Широта	3,55	8,25	6,71	8,63	8,53
Інтенсивність	5,20	8,80	8,47	8,80	9,90
Усвідомленість	3,70	4,57	6,05	6,82	7,04
Узагальненість	2,40	2,72	6,82	7,15	8,80
Емоційність	1,20	1,65	5,94	4,95	5,72
Домінантність	5,90	8,80	10,12	10,99	10,12
Когерентність	1,50	3,40	5,94	4,95	5,94
Активність	1,30	2,40	3,85	3,85	4,62
Мобільність	2,50	3,30	7,15	8,25	8,25

Проведемо послідовний аналіз отриманих результатів. Було встановлено, що параметр “Широта” освітньо-розвивального середовища у 2014 році мав досить високе значення – 8,53 бали порівняно з 2010 роком, коли він становив усього 3,55 бали. Додатковий аналіз стану середовища показав, що цьому сприяли неформальні відносини із соціальними партнерами, які підтримувалися на зв’язках випускників закладу зі школою та особистісній взаємодії педагогів з адміністрацією. Високе значення цього параметра свідчило про відкритість середовища і, водночас, про наявність різноманітних ніш і можливостей його подальшого розвитку.

Результати аналізу параметра “Інтенсивність” показали, що він за чотири роки дослідницької роботи зі створення освітньо-розвивального середовища закладу освіти збільшився на 4,7 одиниці (з 5,20 у 2010 році до 9,90 у 2014 році), що свідчило про наявність у середовищі великого розмаїття стимулів до розвитку пізнавальної активності учнів, активного застосування інтерактивних форм і методів навчання.

Параметр "Усвідомленість" зріс майже у два рази (з 3,70 у 2010 році до 7,04 у 2014 році). Цьому сприяла ініціативна група педагогів та учнів, які характеризувались високим рівнем мотивації та активною взаємодією з середовищем школи-інтернату. Під час моніторингу було виявлено, що органи самоврядування школи-інтернату діють неформально, але відчувають тиск адміністративних регламентів. Водночас було виявлено суттєвий резерв для подальшого розвитку цього показника через посилення батьківської активності, яка виявилась недостатньою внаслідок територіальної віддаленості від школи-інтернату.

Значно зріс під час експерименту ступінь координації діяльності педагогів, адміністрації, учнів, педагогічних колективів університетів м. Харкова, на базі яких реалізовувались елементи дуальної освіти. Про це свідчили позитивні зміни параметра "Узагальненість", який склав 8,80 бали. Такий результат пояснюється залученням більшості суб'єктів освітнього середовища у його створення та реалізацію.

Але у процесі аналізу результатів дослідження виявились параметри, які були менш сформованими за кінцевим значенням порівняно з тими, що були розглянуті вище. Так, до них слід віднести параметр "Емоційність", який становив 5,72 бали. Поглиблений аналіз цього результату показав, що насправді він серед тих, що зазнали найбільших змін, оскільки на початку експерименту він був на рівні лише 1,20 бали. Такі зрушення принципово змінили результати навчальної діяльності учнів. Водночас ми розуміли, що є достатньо значні потенційні можливості середовища закладу освіти до залучення його суб'єктів до продуктивної взаємодії з тим, щоб посилити позитивну емоційну забарвленість заходів та предметного оточення.

Високе значення параметра "Домінантність" (10,12 бали) підтверджує ціннісну значущість школи-інтернату для більшості його суб'єктів та комфортність перебування в ньому. Як показало додаткове опитування, не всі очікування суб'єктів середовища виявились виправданими. Так, це стосувалось питань навчання учнів іноземним мовам та функціональній грамотності. Ці напрями було взято за основу подальшої роботи щодо вдосконалення середовища школи-інтернату.

Під час моніторингу було виявлено, що параметр "Когерентність" відповідає значенню 5,94 бали, що перевищує його значення порівняно з початком експерименту майже у чотири рази. Позитивні зрушення в узгодженості дій учасників навчально-виховного процесу ми розглядаємо як однин із найбільших позитивних результатів у формуванні освітньо-розвивального середовища школи-інтернату. При цьому резервами за даним параметром для його зростання були виявлені напрями посилення роботи із зовнішнім середовищем.

Параметр "Активність" визначав соціальний аспект середовища і зріс більше ніж у 3,5 рази порівняно з 2010 роком і становив у кінці експерименту 4,62 бали. Таке значення цього параметра було наслідком короткої історії школи-інтернату на той час. Педагоги, учні та випускники не встигли ще стати відомими у регіоні. Соціальні та освітні ініціативи тільки починали складатися. Одним із резервів за цим критерієм виявлено узагальнення досвіду та трансляції отриманих досягнень школи-інтернату через засоби масової інформації.

На достатньо високому рівні виявився параметр "Мобільність", значення якого дорівнювало 8,25 бали у кінці експерименту, що свідчило про активні зміни суб'єктів закладу освіти. Додаткова робота у вигляді анкетувань, опитувань, спостережень показала, що це пояснюється професіоналізмом педагогічних працівників школи-інтернату, мотивацією адміністрації школи-інтернату "Обдарованість" та педагогічного колективу з упровадження нових освітніх та управлінських технологій, їхньою готовністю до професійного вдосконалення. Водночас цьому сприяло й те, що у штаті цього закладу освіти біля 50 % складали досвідчені вчителі з вищою кваліфікаційною категорією.

Загалом, за результатами експерименту було зроблено висновок про те, що значна розбіжність значень показників сформованості освітньо-розвивального середовища школи-інтернату "Обдарованість", свідчить про неоднорідність розвитку його компонентів та стає підставою для подальшої роботи у напрямі удосконалення.

Важливою характеристикою освітнього середовища за В. Ясвіним є його модальність [3, с. 115]. Вона складається з двох аспектів. Перший – це вектор "активність-пасивність", другий – вектор "свобода-залежність". Векторна модель демонструє сприйняття середовища навчального закладу її суб'єктами (учнями, педагогами та адміністрацією). При цьому згідно з векторною моделлю існують кар'єрне, догматичне, безтурботне та творче середовища. Проведений аналіз актуального стану освітнього середовища школи-інтернату "Обдарованість" дозволив за допомогою цієї моделі і графічного портрету виявити проблемні зони і потенціал розвитку його освітньо-розвивального середовища. Результати оцінки середовища випускниками школи-інтернату 2013 і 2014 років у кількості 56 осіб представлені в таблиці 2.

Аналізуючи отримані результати, можемо дійти висновку, що більшість учнів 11-х класів, а саме 73 % у 2013 та 80 % у 2014 році, модальність освітнього середовища школи-інтернату визначили як "кар'єрне середовище". Це означає, що освітнє середовище школи-інтернату орієнтує більшість учнів на кар'єру, досягнення високого становища в суспільстві, задоволення честолюбства. Анкетування педагогів виявило тенденцію до індивідуалізації процесу навчання і більшого врахування індивідуальних особливостей учнів (зменшення залежності з +3 до +1). Таким чином, учителями модальність освітнього середовища визначалась як "Кар'єрне середовище залежної активності". На нашу думку, це "зона найближчого розвитку" (за Л. Виготським) для значної частини учнів та інших учасників освітнього процесу. Водночас учні у кінці експерименту визначили позитивно й показник "Творче середовище вільної активності".

На час закінчення першого етапу експерименту школа-інтернат "Обдарованість" за результативністю навчання та показниками якості освіти увійшла до групи провідних загальноосвітніх навчальних закладів України та Харківської області.

Таблиця 2

Показники векторів модальності освітньо-розвивального середовища школи-інтернату "Обдарованість", %

Модальність освітнього середовища	Значення векторів	2013, % відповідей	2014, % відповідей
Кар'єрне середовище залежної активності	Залежність (+1) Активність (+3)	27	16
Кар'єрне середовище активної залежності	Залежність (+3) Активність (+1)	27	28
Типово Кар'єрне середовище	Залежність (+3) Активність (+3)	19	36
Всього: кар'єрне середовище		**73**	**80**
Типово творче середовище	Свобода (+3) Активність (+3)	11	4
Творче середовище вільної активності	Свобода (+1) Активність (+3)	8	12
Всього: творче середовище		**19**	**16**
Безтурботне середовище вільної пасивності	Свобода (+1) Пасивність (+1)	8	–
Догматичне середовище	Залежність (+1) Пасивність (+1)	–	4
Всього: догматичне середовище		**8**	**4**

Окреслені зміни сформували нове бачення розвивального освітнього середовища, що стало підґрунтям для вдосконалення роботи в школі-інтернаті "Обдарованість". Окреслено нові напрями вдосконалення, і з 2016 року школа-інтернат для обдарованих дітей вдруге стала експериментальним майданчиком всеукраїнського рівня. Задля забезпечення зростання особистого потенціалу учня (розумового, фізичного, культурного, соціального та технічного) школа-інтернат взяла участь у науково-педагогічному проекті "Школа майбутнього".

Висновки. Таким чином, отримані результати дослідження свідчать про створення на базі школи-інтернату "Обдарованість" вільного розвивального освітнього середовища, яке відповідає кар'єрним запитам одарованих учнів. Посилення творчого складника освітнього середовища можливе внаслідок урахування інтересів кожного з них під час реалізації проекту "Школа майбутнього". Подальші дослідження буде спрямовано на закінчення експерименту, обробку отриманих результатів та представлення їх науковій спільноті.

Використана література:

1. Наказ Міністерства освіти і науки України від 26 березня 2010 року № 1004 "Про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі комунального закладу "Обласна спеціалізована школа-інтернат II–III ступенів "Обдарованість" м. Харкова". URL: http://old.mon.gov.ua/files/normative/2014-12-11/3279/nmo-1445-2.pdf.
2. Наказ Міністерства освіти і науки України від 4 березня 2016 року № 216 "Про проведення всеукраїнського експерименту з упровадження науково-педагогічного проекту "Школа майбутнього". URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MUS26453.html.
3. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.

References:

1. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 26 bereznia 2010 roku № 1004 "Pro provedennia doslidno-eksperymentalnoi roboty na bazi komunalnoho zakladu "Oblasna spetsializovana shkola-internat II-III stupeniv "Obdarovanist" m. Kharkova" [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated March 26, 2010 No. 1004 "On conducting experimental and experimental work on the basis of a communal institution "Regional Specialized Boarding School of II-III Degrees "Obdarovanist" of Kharkiv City"]. Rezhy`m dostupu do resursu : http://old.mon.gov.ua/files/normative/2014-12-11/3279/nmo-1445-2.pdf.
2. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 4 bereznia 2016 roku № 216 "Pro provedennia vseukrainskoho eksperymentu z uprovadzhennia naukovo-pedahohichnoho proektu "Shkola maibutnoho" [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of March 4, 2016, No. 216 "On conducting an all-Ukrainian experiment on the implementation of the scientific and pedagogical project "School of the Future"]. https://ips.ligazakon.net/document/view/MUS26453https://ips.ligazakon.net/document/view/MUS26453.
3. Iasvyn V. A. Obrazovatelnaia sreda : ot modelyrovanyia k proektyrovanyiu [Educational environment: from modeling to design]. Moskva : Smisl, 2001. 365 s.

Карпова Л. Г. Мониторинг результатов создания образовательно-развивающей среды школы-интерната нового типа "Одаренность"

В статье освещен мониторинг образовательно-развивающей среды коммунального учреждения "Областная специализированная школа-интернат II–III ступеней "Одаренность" Харьковского областного совета", основанный на общеметрических категориях, используемых для оценки состояния сложных систем. Среди них базовые параметры (модальность, широта, устойчивость, осознание, интенсивность) и параметры второго порядка (эмоциональность, обобщенность, доминантность, мобильность, социальная активность, когерентность). Эксперимент имел лонги-

тюдный характер и проводился на всеукраинском уровне. Полученные результаты исследования засвидетельствовали о создании на базе этого учебного заведения свободной развивающей образовательной среды. Одновременно были определены перспективные направления для второго этапа исследования при реализации проекта "Школа будущего".

Ключевые слова: *этапы эксперимента, образовательно-развивающая среда, одаренные ученики, параметры среды, лонгитюдное исследование, мониторинг, результаты исследования образовательно-развивающей среды, школа-интернат для одаренных детей.*

Karpova L. G. Monitoring results of creating an environment conductive to learning in the boarding school of the new type "Obdarovanist"

The article covers monitoring of creating an environment conductive to learning in the communal establishment "Regional specialized boarding school of the II-III stages "Obdarovanist" of the Kharkiv Regional Council", which is based on the total metric categories used to evaluate the state of complex systems. They are the basic parameters (modality, breadth, stability, awareness, intensity) and the second order parameters (emotionality, generalization, dominance, mobility, social activity, coherence). The experiment had a longitudinal nature and was conducted on All-Ukrainian level. The results of the study testified creating free environment conductive to learning on the basis of this educational establishment. Simultaneously, perspective directions for the second stage of the research were identified during the implementation of the project "School of the Future".

Key words: *experiment stages, an environment conductive to learning, gifted students, environment parameters, longitudinal research, monitoring, research results of an environment conductive to learning, boarding school for gifted children.*

УДК 37;786.24

Клюєва С. В., Боровицька О. М.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОНАВСТВА ФОРТЕПІАННИХ АНСАМБЛЕВИХ ТВОРІВ

У статті окреслено основні методичні аспекти, пов'язані з виконанням фортепіанних ансамблевих творів. Наголошено, що фортепіанна ансамблева гра є важливою частиною процесу формування вмінь та навичок у піаніста. Зазначено, що саме ансамблева гра є основою професійної діяльності піаніста-концертмейстера. Підкреслено можливість класифікувати ансамблеве виконавство за такими критеріями, як кількість інструментів та кількість задіяних виконавців. Наголошено, що під час гри на двох роялях створюються умови для прояву віртуозних можливостей виконавців, які при цьому мають створювати узгоджене дуетне звучання. Під час гри на одному інструменті у чотири та більше рук відбувається певне технічне обмеження можливостей кожного музиканта, натомість виникає можливість дещо спростити текст. Гра у шість або вісім рук вимагає більшої уваги до лінеарності шарів фактури, тембрового чинника, динамічного та артикуляційного. Виконавство у фортепіанному ансамблі постає невід'ємним компонентом професійного становлення піаніста, сприяючи розвитку майстерності та вмінню створювати єдину в концептуальному відношенні інтерпретацію твору.

Ключові слова: *фортепіанний ансамбль, піаніст, концертмейстер, професійна діяльність, дует.*

Серед творів, призначених для ансамблевого виконавства, окрему галузь складають ті, що розраховані на фортепіанний склад. Сюди варто віднести ансамблеві твори для двох фортепіано, для гри у чотири руки та твори з менш традиційним складом, як-от для восьми рук, що наявні в музичній культурі XX–XXI століття. Подібні склади, які поєднують гру декількох піаністів, потребують формування особливих навичок. Виконання цих творів виявляє необхідність демонстрації принципово інших знань та вмінь, аніж під час сольної гри чи гри у дуеті з іншим інструментом. Так, питання дослідження специфіки виконання фортепіанних ансамблевих творів є доволі актуальним та таким, якому не було приділено достатньої уваги в межах сучасного дискурсу.

Деякі аспекти ансамблевого фортепіанного виконавства були представлені у вітчизняній музичній педагогіці. Теоретичні аспекти формування концертмейстерських умінь майбутніх учителів музики окреслено в праці І. Каленик [1]. Фортепіанний ансамбль у системі музично-педагогічного навчання досліджувався Т. Ляшенко [3]. Жанрово-типологічні риси фортепіанних дуетів систематизовано у статті І. Польської [5]. Значення фортепіанних ансамблів розширеного складу в професійній підготовці музикантів окреслено в розробці російських авторів Н. Корчагіної та І. Сергієнко [2]. Загальні питання, пов'язані із сучасним ансамблевим виконавством у курсі загального фортепіано, представлено в статті М. Міщенко [4]. Проте чимало аспектів, пов'язаних з ансамблевим фортепіанним виконавством, потребують уточнення та систематизації.

Метою статті є окреслення методичних аспектів, пов'язаних із виконанням творів, призначених для ансамблів піаністів. Реалізація даної мети передбачає окреслення різних типів ансамблів – гри у чотири руки на одному фортепіано, на двох інструментах у складі дуету, на двох роялях чотирма виконавцями, на одному інструменті квартетом піаністів та іншими типами складів.

Фортепіанні ансамблі становлять важливу частину репертуару сучасного піаніста. Гра у ансамблі є базовою у підготовці кваліфікованого виконавця, професійна діяльність якого може у подальшому бути

пов'язаною з роботою концертмейстера. Цей тип професійної діяльності потребує наявності чималого обсягу навичок та вмінь, які формуються протягом тривалого часу. І. Каленик, окреслюючи комплекс професійних здатностей концертмейстера, вміщує до переліку ансамблеву гру, яка виступає у ролі базової. «Практика показала, що у формуванні концертмейстера як творчої особистості особливу роль відіграють виконавські концертмейстерські навички: різні типи акомпанування, гра в ансамблі, читання нот із листа, імпровізація, підбір на слух, транспонування. Саме тому їх необхідно самостійно цілеспрямовано розвивати й удосконалювати» [1, с. 52–53].

Вітчизняна авторка І. Польська надає влучне визначення того, яке змістовне навантаження передбачається під час використання терміна «фортепіанний ансамбль»: «За своїм кількісним та якісним складом фортепіанний ансамбль – це виконавський колектив з двох чи більше піаністів, котрі грають на одному або декількох (найчастіше – двох) фортепіано. Фортепіанними ансамблями називаються також твори, призначені для цього виконавського складу» [5, с. 170]. І. Польська у своєму дослідженні висуває таку жанрову типологію фортепіанного ансамблю, яка здійснюється за декількома параметрами. Ураховується як кількісний склад інструментів, які використовуються, так і кількість виконавців. Найчастіше за кількісним складом інструментів використовується один чи два фортепіано, хоча досить рідко можливі випадки написання творів для трьох чи більше інструментів, що набагато складніше реалізувати в умовах сучасних обладнаних класів та концертних зал. Водночас набагато більш доступною є диференціація за кількістю учасників, що може коливатися від дуету до квартету. «Жанрова типологія фортепіанного ансамблю зумовлена диференціацією його основних різновидів за такими параметрами: 1) кількісним складом інструментів, необхідних для функціонування ансамблю (одне або два та більше фортепіано); 2) кількісним складом виконавців (фортепіанний дует, фортепіанний терцет, фортепіанний квартет); 3) якісним складом ансамблю, пов'язаним із виконавством на одному (чотириручний фортепіанний дует та його модифікації) або різних (двофортепіанний дует чи багатофортепіанний ансамбль) інструментах» [5, с. 177].

Чималий інтерес становлять різні типи фортепіанного ансамблевого виконавства, адже вони пов'язані з протилежними за значенням вміннями. Так дует двох фортепіано передбачає від виконавців як певної незалежності у грі власної партії, так і вміння створювати ансамблеве звучання, яке б виражалось у єдиній концептуальній інтерпретації твору. Ю. Міщенко, сучасний автор відзначає ті риси, які притаманні дуетному звучанню фортепіано: «Фортепіанний дует представляє якесь єдине ціле, єдиний організм, наділений власним пульсом, диханням, уявою, станом причетності до творчості. На відміну від індивідуальності соліста, яка є його надбанням, творча індивідуальність ансамблю є результатом органічного синтезу двох індивідуальностей, що досягається усвідомленим самообмеженням виконавської «я»» [4, с. 23]. Досить часто партії двох фортепіано передбачають дует, що створюється з партій, що протилежні за своїми якостями – темпераментом, закладеним композитором, функціями партій, виразними прийомами, що використовуються. Навіть за наявності спільного музично-тематичного матеріалу надзвичайно важливим є дотримання єдиної метроритмічної організації, яка буде проявлятися у агогіці, темпі, специфіці звучання головних інтонаційних комплексів.

Під час ансамблевої гри на двох інструментах виконавці позбавлені можливості постійно синхронізувати кожний рух – це важко зробити на відстані, якщо під час гри керуватися виключно фізичним відчуттям та зоровим контактом. Проте у разі дотримання відповідного акустичного фокусу можна досягти ансамблевості за рахунок внутрішнього відчуття матеріалу. Це досягається шляхом тривалих тренувань, які поєднуються з єдиним прочитанням твору. Ця виконавська форма має чимало можливостей для втілення ефекту звучання, уподібненого до тієї, що має оркестрове звучання. За рахунок того, що кожен із виконавців має у своєму розпорядженні повну клавіатуру, він має можливість вільно розраховувати власні зусилля, оперувати усіма регістрами, не будучи нічим обмеженим. «Так, двофортепіанний дует надає більше можливостей для «крупного мазка», відтворення об'ємності, насиченості оркестрового звучання, віртуозної свободи й фактурної повноти, деталізації інструментальних штрихів та підголосків» [5, с. 176]. Гра на двох інструментах надає можливість кожному виконавцеві застосовувати педалі, усі регістри. Досить часто твори для двох фортепіано пов'язані з більш віртуозним рівнем виконавства. Неодноразово композитори писали концерти для двох фортепіано з оркестром. Це надавало можливість не лише «змагатись» солісту з оркестром, але й з іншим солістом. Серед концертів для двох фортепіано можна згадати Концерт № 10 для двох фортепіано з оркестром Es-dur (В.А. Моцарта, який передбачає досить високий віртуозний рівень солістів. Деякі дослідники вважають, що цей концерт був написаний Моцартом для виконання ним та його сестрою Наннерль. Причому роль оркестру стає скоріше такою, що супроводжує гру солістів, а вже два фортепіано змагаються між собою, перехоплюючи один і той самий музичний матеріал. Досить складними є каденції. У творчому спадку В. А. Моцарта був і Концерт для трьох фортепіано з оркестром, що був написаний раніше, проте він був розрахований на меншу складність партій солістів, адже був написаний на замовлення графині Фінні Лодрон, яка планувала його грати з доньками Алоізією та Жозефою. Підкреслимо, що внаслідок певної складності імпровізування декількома солістами одночасно, композитор записав у нотному тексті каденції.

У подальшому до жанру концерту для двох фортепіано з оркестром звертались й інші провідні композитори. Варто згадати концерти К. Черні, Ф. Мендельсона, І. Стравінського, Ф. Пулєнка. С. Прокоф'єв

планував свій фортепіанний концерт № 6 C-dur для двох фортепіано та струнного оркестру, проте через смерть не встиг завершити свій творчий задум. Звісно, що, окрім двофортепіанних концертів, можлива значна кількість творів іншого жанрового спрямування, хоча якнайповніше віртуозні можливості інструментів розкриваються саме у цьому жанрі.

Інша форма труднощів постають під час виконання ансамблевого репертуару, що складається з оригінальних фортепіанних творів для фортепіанного ансамблю в шість та вісім рук на двох роялях. Схожа практика, яка здійснюється в умовах більш розширеного складу, потребує більших зусиль під час формування ансамблевого звучання. За умови виконавства у шість чи вісім рук потрібно узгодити гру трьох чи чотирьох піаністів. Увага має приділятися і метроритмічному відчуттю, і формуванню єдиної інтерпретаційної версії. Потрібно витрачати більше часу на репетиційний процес, пов'язаний з ансамблевою грою. Водночас цей тип виконавства хоча й вимагає більших зусиль, проте він дозволяє розподілити партії між більшою кількістю піаністів, спростивши текст. «Виконання в шість або вісім рук вимагає підвищеної уважності до всіх виконавців (їх більше за кількістю), більш тривалу роботу для «вирівнювання» і синхронізації штрихів, динаміки, виробленню єдиного «відчуття» і втілення художнього образу п'єси. З іншого боку, виконання в шість або вісім рук дає можливість менш підготовленому студенту отримати повноцінний досвід виконавства, підготовчої і репетиційної роботи над складним по тексту і змісту твором, рівень якого був би йому недоступний у сольному або дуетному аранжуванні» [2, с. 90]. Більший інтерес представляють твори, не перекладені для різних фортепіанних ансамблевих складів, а написані з урахуванням конкретного виконавського колективу. Адже за умови створення твору для тріо чи квартету піаністів, композитор від самого початку розраховує функції кожної партії. Твір українського композитора Миколи Ковалінаса «Мудреці» написано для фортепіано у шість рук. Свого часу цей твір виконували три композитори – автор (М. Ковалінас), О. Безбородько та Г. Ляшенко. Гра цього твору у шість рук була схожа на певний містичний ритуал, адже передбачала необхідність чітко узгоджувати рухи кожного виконавця, взаємодіяти, поступаючись простором, надаючи можливість висловитися кожному з музикантів. Цей тип гри окреслює у своїй статті мистецтвознавець Т. Ляшенко. «Виконавське об'єднання в ансамблі кількох учасників сприяє розвитку почуття загальної відповідальності ще більшою мірою ніж гра в дуеті. Сумісна гра корисна для розвитку творчої фантазії декількох виконавців і реалізуються вони їх об'єднаними зусиллями» [3, с. 142]. «Мудреці» – це твір філософського спрямування, який вимагає співдомірності та чіткої регламентованості рухів піаністів.

Під час гри у чотири руки на одному інструменті можна досягнути цікавих тембрових звучань, адже одночасно задіяні різні регістри. Проте це створює певне обмеження простору та відсутність можливості грати у одному регістрі двом виконавцям одночасно. Цей тип ансамблевого виконавства передбачає значний рівень залежності одного піаніста від іншого. «Гра на одному інструменті передбачає тісну посадку, загальне «використання» однієї клавіатури, однієї педалі і, як висновок, спонукає до внутрішньої єдності та співпереживання, до одного творчого мислення» [3, с. 142]. Зазвичай твори, призначені для гри на фортепіано у чотири руки, володіють ознаками камерності, не дозволяють повністю проявити віртуозні можливості кожного виконавця, проте дозволяють створити повноцінне комплексне звучання, як виконується наче одним піаністом.

Завданням, яке постає під час виконання будь-якого фортепіанного ансамблевого твору, є відсутність фізичної можливості здійснити темброву диференціацію звучання. Адже за умови дуету фортепіано та іншого інструменту, фортепіано та голосу така проблема не виникає, адже вона вирішується за рахунок специфіки самих інструментів. Натомість під час звучання двох фортепіано ця темброва однорідність може викликати низку труднощів тоді, коли автором передбачено виділення певних ліній у творі. Під час ансамблевої гри покращується відчуття метроритму за рахунок слухового контролю відбувається більш глибоке розуміння поліфонічної лінеарності, можливості диференціювати голос за рахунок відповідної психологічної налаштованості. Ці особливості, на які варто звертати увагу під час ансамблевої фортепіанної гри, як акцентує у своїй розробці Ю. Міщенко, вказуючи на те, що «якщо при взаємодії фортепіано з іншими інструментами темброве зближення неможливо, то у фортепіанному дуеті темброва ідентичність інструментів у певному сенсі ускладнює завдання їх об'єднання. Тому в ансамблевій техніці фортепіанного дуету підвищена увага приділяється виявленню регістрів і тембрів, ліній і шарів поліфонічної тканини» [4, с. 25].

Висновки. Фортепіанна ансамблева гра є важливою частиною формування вмінь та навичок у піаніста. Ансамблеве виконавство може бути розподілене за такими критеріями, як кількість інструментів та кількість задіяних виконавців. За умови гри на двох роялях створюються умови для прояву віртуозних можливостей виконавців, які при цьому мають створювати узгоджене дуетне звучання. Під час гри на одному інструменті у чотири та більше рук відбувається обмеження можливостей до творчого прояву кожного музиканта, проте формуються навички уваги до лінеарності шарів фактури, різнотембрового та різнорегістрового звучання. Гра у фортепіанному ансамблі є невід'ємним компонентом професійного становлення піаніста, сприяючи розвитку майстерності та вмінню створення єдиного інтерпретаційного бачення твору.

Використана література:

1. Каленик І. В. Теоретичні аспекти формування концертмейстерських умінь майбутніх учителів музики. *Актуальні питання мистецької педагогіки.* 2013. Вип. 2. С. 50–54.
2. Корчагина Н. В., Сергиенко И. Н. Фортепианные ансамбли расширенного состава (в 6 и 8 рук) в профессиональной подготовке бакалавров-музыкантов. *Педагогика и психология образования.* 2017. № 2. С. 86–95.
3. Ляшенко Т. В. Фортепіанний ансамбль у системі музично-педагогічного навчання. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія “Психолого-педагогічні науки”.* 2015. № 2. С. 141–143.
4. Мищенко М. Ю. Некоторые особенности современного ансамблевого исполнительства в курсе общего фортепиано. Педагогика. *Вопросы теории и практики.* 2018. № 3(11). С. 22–25. URL: https://doi.org/10.30853/pedagogy.2018-3.5.
5. Польська І. І. Фортепіанний дует у системі фортепіанного ансамблю: жанрово-типологічні аспекти. *Культура України.* Харків, 2018. Вип. 61. С. 167–178. URL: https://doi.org/10.31516/2410-5325.061.017.

References:

1. Kalenyk I. V. Teoretychni aspekty formuvannia kontsertmeisterskykh umin maibutnikh uchyteliv muzyky / I. V. Kalenyk // Aktualni pytannia mystetskoi pedahohiky. – 2013. – Vyp. 2. – S. 50–54.
2. Korchagina N. V., Sergienko I. N. Fortepiannye ansambli rasshirennogo sostava (v 6 i 8 ruk) v professional'noj podgotovke bakalavrov-muzykantov / N. V. Korchagina, I. N. Sergienko // Pedagogika i psihologija obrazovanija, 2017. – № 2. – S. 86-95.
3. Liashenko T. V. Fortepiannyi ansambl u systemi muzychno-pedahohichnoho navchannia / T.V. Liashenko // Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky. – 2015. – № 2. – S. 141-143.
4. Mishhenko M. Yu. Nekotorye osobennosti sovremennogo ansamblevogo ispolnitel'stva v kurse obshhego fortepiano / M. Yu. Mishhenko // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki, 2018. – № 3 (11). – S. 22-25. https://doi.org/10.30853/pedagogy.2018-3.5.
5. Polska I. I. Fortepiannyi duet u systemi fortepiannoho ansambliu: zhanrovo-typolohichni aspekty / I. I. Polska // Kultura Ukrainy. – Kharkiv, 2018. – Vypusk 61. – S. 167–178. https://doi.org/10.31516/2410-5325.061.017.

Клюева С. В., Боровицкая Е. Н. Методические аспекты исполнительства фортепианных ансамблевых произведений

В статье обозначены основные методические аспекты, связанные с исполнением фортепианных ансамблевых произведений. Отмечено, что фортепианная ансамблевая игра является важной частью процесса формирования умений и навыков у пианиста. Подчеркнуто, что именно ансамблевая игра является основой профессиональной деятельности пианиста-концертмейстера. Есть возможность классифицировать ансамблевое исполнительство согласно таким критериям, как количество инструментов и количество задействованных исполнителей. Отмечено, что при игре на двух роялях создаются условия для проявления виртуозных возможностей исполнителей, которые при этом должны создавать согласованное дуэтное звучание. При игре на одном инструменте в четыре и более руки происходит некое техническое ограничение возможностей каждого музыканта, зато появляется возможность несколько упростить текст. Игра в шесть или восемь рук требует большего внимания к линеарности слоев фактуры, тембрового фактора, динамического и артикуляционного. Исполнительство в фортепианном ансамбле является неотъемлемым компонентом профессионального становления пианиста, способствуя развитию мастерства и умения создавать единую в концептуальном отношении интерпретацию произведения.

Ключевые слова: *фортепианный ансамбль, пианист, концертмейстер, профессиональная деятельность, дуэт.*

Klyueva S. V., Borovitskaya E. N. Methodological aspects of execution of piano ensamble works

The article outlines the main methodological aspects related to the performance of piano ensemble works. It is noted that the play in piano ensemble is an important part of the process of formation of skills of the pianist. It was emphasized that the ensemble playing is the basis of the professional activity of the pianist-concertmaster. It is possible to classify ensemble according to criteria such as the number of instruments and the number of performers involved. It is noted that when playing on two pianos, conditions are created for the manifestation of the virtuoso abilities of the performers. They must create a consistent duet sound. When there is playing on one instrument with four or more hands, it is a kind of technical limitation of the capabilities of each musician, but it becomes possible to simplify the text somewhat. Playing of six or eight hands requires more attention to the linearity of the texture, timbre, dynamic and articulatory layers. Performing in the piano ensemble is an integral component of the professional formation of a pianist, contributing to the development of craftsmanship and the ability to create a single conceptual interpretation of the work.

Key words: *piano ensemble, pianist, concertmaster, professional activity, duet.*

УДК 37.014

Ковшар О. В.

СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Визнання прав дитини з особливими освітніми потребами, її інтересів, потреб, надання допомоги у процесі соціалізації є дуже важливим на сучасному етапі розвитку освіти.

Інклюзивне навчання в закладах дошкільної освіти вимагає створення спеціальних умов організації освітнього середовища.

Інклюзивне освітнє середовище закладу дошкільної освіти – це комплекс психолого-педагогічних та матеріально-технічних умов, що забезпечують інтеграцію життя дітей з ООП у закладі дошкільної освіти, фізичний, психологічний та розумовий розвиток дитини та сприяють подальшому становленню та соціалізації її особистості.

Головне завдання інклюзивного середовища полягає у подоланні відхилень у розвитку вихованця з особливими потребами та профілактиці небажаних негативних тенденцій.

Провідними принципами інклюзивного освітнього середовища є його готовність пристосовуватись до індивідуальних потреб різних категорій дітей, індивідуалізація та диференціація освітнього процесу, гуманні стосунки з кожною дитиною, підтримка її самостійності та активності, партнерської взаємодії з родиною, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: *інклюзивне середовище, дитина з особливими освітніми потребами, освітнє середовище, принципи інклюзивного освітнього середовища, завдання інклюзивного освітнього середовища, складові інклюзивного освітнього середовища.*

Основним завданням Концепції “Нової української школи” є створення комфортних, безпечних умов для розвитку сучасної особистості дитини, активна її соціалізація в сучасному освітньому просторі.

Приєднавшись до основних міжнародних договорів у сфері прав людини (Декларації ООН про права людини, Конвенцій ООН про права інвалідів, про права дитини), Україна взяла на себе зобов’язання щодо дотримання загальнолюдських прав, зокрема щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, інтеграцію таких дітей у суспільство. Значимими стають питання реабілітації та соціальної адаптації.

Закон України “Про освіту” визначив поняття “людина з особливими освітніми потребами”, як “особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту” [3].

Рівень підтримки, вияв толерантності у ставленні до дітей з особливими потребами, здатність надавати їм якісну та доступну освіту є показником розвитку суспільства.

У доповненні до Закону України “Про дошкільну освіту” зазначено, що у всіх типах закладів дошкільної освіти за умов реалізації права дітей на дошкільну освіту враховуються особливі освітні потреби у навчанні і вихованні кожної дитини, зокрема дітей з особливими освітніми потребами відповідно до принципів інклюзивної освіти [2].

Визнання прав такої дитини, її інтересів, потреб, надання допомоги у процесі соціалізації є дуже важливим на сучасному етапі розвитку освіти. Тому особливого значення набуває інклюзивне навчання, що передбачає спільне перебування дітей з особливими освітніми потребами зі здоровими однолітками (загальнодоступність освіти).

Мета статті – уточнити поняття “інклюзивне освітнє середовище закладу дошкільної освіти”, дослідити мету, завдання, принципи та структуру інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

Завдання дорослих – забезпечити всім дітям повноцінне дитинство, надати кожній дитині особисту територію відповідно до її віку здібностей, нахилів та прагнень, створити умови для всебічного розвитку дошкільника.

У Концепції “Нової української школи” зазначено: “Нова українська школа буде працювати на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти. У рамках цієї моделі школа максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму. Освітню діяльність буде організовано, ураховуючи навички XXI століття відповідно до індивідуальних стилів, темпу, складності та навчальних траєкторій особистості” [9].

Концепція розвитку інклюзивної освіти відображає одну з головних законів сучасної освіти про те, що всі діти є цінними й активними членами суспільства. Головною метою інклюзивного навчання є реалізація права дітей з особливими освітніми потребами на отримання освіти у відповідності до можливостей і здібностей за місцем проживання [7].

Сучасний заклад дошкільної освіти відкритий для всіх дітей. Залучення дітей з особливими потребами до освітнього процесу закладу дошкільної освіти змінює установки педагогів на розуміння особливостей розвитку дітей, урахування особливих потреб та потенційних можливостей розвитку в освітній роботі.

Отже, інклюзивне (інтегроване) навчання в закладах дошкільної освіти вимагає створення спеціальних умов організації освітнього середовища.

Форма надання допомоги дитині з ООП в дошкільному віці може бути різною: індивідуальні, диференційовані, групові, масові (залучення родин до проведення свят у закладі дошкільної освіти, будинку, вулиці, міста; створення кабінетів психологічного розвантаження, консультпунктів тощо). А також створення та залучення дітей з особливими освітніми потребами до освітнього середовища, яке є основним засобом розвитку особистості дитини, джерелом її знань і досвіду.

Освітнє середовище – найвпливовіший засіб виховання і навчання, у якому відбувається соціалізація дитини дошкільного віку. Воно має відповідати потребам і можливостям кожної дитини, забезпечувати адекватні умови й можливості для отримання нею освіти в межах спеціальних освітніх стандартів, лікування та оздоровлення, виховання та навчання, корекції порушень психофізичного розвитку, а також ранню соціалізацію.

Ж.-Ж. Руссо стверджував, що для того, щоб виховання було ефективним, необхідно для кожної особистості створювати особливе розвивальне середовище, яке б установлювало рівновагу між її реальними можливостями й природними потребами [10].

К. Крутій уважає, що змістові характеристики освітнього середовища ЗДО визначаються тими внутрішніми завданнями, які він ставить перед собою [8, с. 4–9].

“Зміст розвивального середовища має задовольняти всі потреби щодо розвитку дитини та її становлення”, – зазначав О. Запорожець [4, с. 2–3].

Отже, серед основних характеристик освітнього середовища визначають його розвивальну спрямованість, змістову насиченість, варіативність можливостей та інтенсивність взаємодії.

Розвивальне середовище дошкільників має слугувати інтересам і потребам дитини, збагачувати розвиток специфічних видів діяльності, забезпечувати зону найближчого розвитку дитини, спонукати робити свідомий вибір, ухвалювати самостійні рішення, розвивати творчі здібності, а також формувати особистісні якості дошкільників та життєвий досвід.

Створення інклюзивного середовища, в якому всі діти мають можливість брати активну участь в освітньому процесі, одержувати якісну освіту та успішно інтегруватись у суспільство, є ключовою проблемою ЮНЕСКО (Програма “Освіта для всіх”).

Ідея спільного навчання і виховання дітей з ООП та здорових однолітків в одному закладі належить визначному психологові, дефектологові ХХ століття Л. Виготському. Свого часу науковець підкреслював основоположну роль соціального, педагогічного чинника в подоланні порушень розвитку дитини, викликаних біологічними причинами, указуючи, що, ймовірно, людство переможе раніше або пізніше і сліпоту, і глухоту, і слабоумство. Але набагато раніше воно переможе їх соціально і педагогічно, ніж медично та біологічно. Можливо, що не зовсім далеко той час, коли педагогіка соромитиметься самого слова “дефективна” дитина як указівки на якийсь недолік його природи, який не усувається (Л. Виготський, 1924). Його проектна ідея – це вчення про середовище як джерело психічного розвитку особистості. Він уважав, що дитина, яка потребує корекції психофізичного розвитку, потребує такого соціокультурного середовища, яке б ураховувало “своєрідність шляху”, використовуючи “інші способи та засоби” соціального та особистісного розвитку [1, с. 203].

Таким чином, інклюзивне освітнє середовище – це таке, де всі діти незалежно від своїх освітніх потреб здатні навчатися ефективніше, підвищувати свою соціальну компетентність, удосконалювати комунікативні навички, а також відчувати себе частиною загальної спільноти [6, с. 44–46].

Як зазначає Т. Зубарєва, інклюзивне освітнє середовище характеризується системою ціннісного ставлення до навчання, виховання і особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, а також сукупністю ресурсів (засобів, зовнішніх і внутрішніх умов), життєдіяльності в освітньому закладі і спрямованістю на реалізацію індивідуальних освітніх стратегій вихованців [5, с. 22].

Отже, інклюзивне освітнє середовище закладу дошкільної освіти – це комплекс психолого-педагогічних та матеріально-технічних умов, що забезпечують інтеграцію життя дітей з ООП у закладі дошкільної освіти, фізичний, психологічний та розумовий розвиток дитини та сприяють подальшому становленню та соціалізації її особистості.

У психолого-педагогічній науці визначено основні компоненти інклюзивного середовища (безбар’єрне фізичне і психічне середовище, спеціальні умови навчання і виховання), а також критерії його успішного розвитку (збільшення в освітньому закладі не лише частки дітей з особливими потребами, але й здорових однолітків), рівні можливості в отриманні педагогічної корекції і психологічної підтримки для всіх вихованців, відкритість і доступність інклюзивного середовища як для дітей, так і для батьків.

Сучасними ученими (Є. Гончарова, Т. Зубарєва, О. Кукушкіна, М. Малофєєв, О. Нікольська, Н. Шматко) визначено основні ознаки інклюзивного середовища:

1) ціннісне ставлення дошкільного закладу до організації інклюзивного навчання, виховання та особистісного розвитку дітей з ООП, наявність ресурсного забезпечення життєдіяльності (нормативно-правові, програмно-методичні, інформаційні, матеріально-технічні тощо), спрямовані на реалізацію індивідуальних здібностей;

2) створення сприятливого психологічного та емоційного клімату в закладі дошкільної освіти до залучення дітей з ООП в освітній процес та колективне формування інклюзивного середовища (вихователі, психологи, дефектологи, соціальні педагоги, інструктори з ЛФК, медичний персонал тощо);

3) організація партнерської взаємодія з батьками вихованців;

4) задоволення оптимальної структури освітнього процесу та освітніх потреб дітей з ООП та врахування інтересів здорових однолітків; створення педагогічних умов для спільної взаємодії дітей, а також надання один одному допомоги в досягненні позитивного результату;

5) створення індивідуально-орієнтовних програм, ураховуючи внесення змін щодо можливостей кожної дитини;

6) система діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій (ПМПК) щодо супроводу та побудови освітнього маршруту дитини з ООП; моніторингово-консультативний і корекційно-розвивальний компоненти [6, с. 46].

Головне завдання інклюзивного середовища полягає у подоланні відхилень у розвитку вихованця з особливими потребами та профілактиці небажаних негативних тенденцій.

Провідними принципами інклюзивного освітнього середовища є його готовність пристосовуватись до індивідуальних потреб різних категорій дітей, індивідуалізація та диференціація освітнього процесу, його модернізація; єдності сенсорного (безпосередній чуттєвий досвід дитини як основа розвитку), мовленнєвого (формування різних видів мовленнєвої компетенції), лінгвістичного (засвоєння мовних засобів), комунікативного (залучення дітей до різних форм спілкування) розвитку, гуманні стосунки з кожною дитиною, підтримка її самостійності та активності, партнерської взаємодії з родиною, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами (організація такої взаємодії передбачає зустрічі з батьками, бесіди, консультації, інформаційну підтримку, складання індивідуальної програми розвитку з урахуванням запитів сім'ї, залучення батьків до корекційно-розвивальної роботи, організацію зустрічей із фахівцями тощо) [5, с. 12].

Залучення дітей з ООП до освітнього середовища сучасного ЗДО визначається декількома сучасними формами інклюзивного навчання.

Соціальна ситуація організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти засвідчує дві її форми: відкриття інклюзивних груп у дошкільному закладі (спільний наказ Міністерства освіти і науки України, Міністерства охорони здоров'я України від 06. 02. 2015 року № 104/52 "Про затвердження Порядку комплектування інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах") та інтеграцію дітей з ООП в освітнє середовище групи загального розвитку.

Першою формою є створення та відкриття інклюзивної групи в дошкільному закладі. Наповненість інклюзивної групи становить до 15 осіб. Кількість дітей з ООП може бути до 3 осіб, зокрема з інвалідністю. Кількість таких дітей залежить від складності порушення у дитини та обсягу необхідної підтримки та допомоги. Крім заяви батьків, необхідна ще низка документів, серед яких: рекомендований висновок психолого-медико-педагогічної консультації, індивідуальна програма розвитку дитини тощо. Крім вихователів інклюзивної групи та помічника вихователя, згідно із Законом України "Про освіту" можлива ставка асистента-вихователя інклюзивної групи, практичного психолога ЗДО з інклюзивною групою, організація психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП.

Друга форма – інтеграція дитини з ООП до групи загального розвитку, так звана "стихійна інтеграція". Відмовити батькам узяти таку дитину в дошкільний заклад адміністрація не має права. Організація освітньої діяльності в такому разі з дитиною з ООП складна та вимагає високої компетентності адміністрації дошкільного закладу, педагогічної майстерності педагогів-вихователів. Чисельність дітей залишається такою, що відповідає групі загального розвитку, але організація освітнього процесу потребує особистісно орієнтованого, диференційованого підходу на основі принципу індивідуалізації .

Уважаємо, що друга форма є складнішою і потребує вирішення більшої кількості питань, перше з яких – пояснювати батькам та запобігати такої стихійної інтеграції.

Інклюзія – це цілеспрямований систематичний процес, який потребує обережного впровадження і контролю, а також передбачає значну підготовчу роботу: створення позитивних психологічних умов, адаптація фізіологічного середовища, адаптація матеріалів, розвивальних програм, спеціальних технічних засобів навчання, програмове забезпечення, яке буде сприяти включенню дитини з ООП в освітнє середовище. Крім зазначеного, необхідним є розроблення методичних та дидактичних посібників, виробництво, розроблення і монтаж деякого обладнання (сенсорна кімната, або кімната для психологічного розвантаження, спеціальний спортивний і навчальний інвентар та ін.).

Попередня робота має проводитися з батьками самої дитини з ООП перед тим, як дитина потрапить у дитячий садок і в подальшому на основі педагогіки партнерства.

Об'єднання спільних цілей та прагненнями надати дитині допомогу, стартові можливості розвитку. "Залученість родини до побудови освітньо-професійної траєкторії дитини" [9].

На превентивному етапі інклюзії під час роботи з дитиною мають місце і заходи для запобігання її дезадаптації в ЗДО, а також виконання всіх інших функцій соціально-педагогічного патронату (розвивальної, організаторської, виховної, консультативної, прогностичної, діагностичної, запобіжно-профілактичної, корекційно-реабілітаційної) [6, с. 45–46].

У ЗДО має здійснюватися спеціальна підготовка педагогів-вихователів: курси підвищення кваліфікації, теоретичні та практичні семінари, тренінги.

Користь перебування дитини з освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі незаперечна: адаптація до життя в суспільстві, можливість позбутися почуття ізольованості, зникнення соціальних бар'єрів та інтеграції в соціум, відчуття прийняття та визнання в дитячому колективі. Така взаємодія дітей з ООП та здоровими однолітками сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку.

Водночас решта дітей від перебування в інклюзивному освітньому середовищі отримують стільки ж користі, стільки й діти з особливими освітніми потребами [6]. Із раннього віку діти починають розуміти те, з якими труднощами стикаються люди, котрі мають проблеми розвитку, стають чутливими до потреб інших, толерантніше сприймають людські відмінності, вчаться підтримувати один одного, позитивно взаємодіяти.

Спільна діяльність дітей допомагає педагогам краще усвідомити ефективність певних освітніх технологій, визначити спільні сторони та специфічні потреби кожної дитини.

Дуже важливо в інклюзивній групі створити таку атмосферу взаєморозуміння та взаємодопомоги між дітьми, щоб забезпечити дитині з особливими освітніми потребами можливість самоствердитися, набути певних навичок соціальної поведінки.

Освітня взаємодія в інклюзивній групі здійснюється за допомогою таких методів, як бесіда, переконання, розгляд проблемних ситуацій, сюжетно-рольові ігри, перегляд спеціально відібраних відеосюжетів, мультфільмів – форми спільної діяльності, моделювання соціальних відносин, формування комунікативної поведінки .

Висновки. Отже, створення інклюзивного освітнього середовища є гнучкою й індивідуалізованою системою, що передбачає:

1) пристосування фізичного середовища, відповідне навчально-методичне, матеріально-технічне забезпечення;
2) підготовку педагогів, професійне співробітництво в інклюзивній групі (вихователі, асистенти вихователів, фахівці, батьки);
3) позитивний клімат у груповому середовищі (вихователі, діти, батьки);
4) адаптація та оптимізація методів та змісту навчання, індивідуальної програми дитини з ООП;
5) забезпечення медико-соціального, психолого-педагогічного та наукового супроводу;
6) створення освітніх програм, навчально-методичного забезпечення тощо.

Продовженням інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти є створення та залучення дитини з ООП до інклюзивного середовища початкової школи на основі принципу наступності та спадкоємності. Побудова моделі взаємодії ЗДО – інклюзивно-ресурсний центр – початкова школа; або педагоги-вихователі – психологи – дефектологи – вчителі початкових класів – батьки вихованців, де в центрі цієї структури перебуває дитина з ООП.

Використана література:

1. Выготский Л. С. Коллектив как фактор развития дефективного ребёнка. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Москва, 1983. Т. 5. С. 196–218.
2. Про дошкільну освіту : Закон України. *Відомості Верховної Ради України.* 2001. № 49. Ст. 259.
3. Про освіту : Закон України. Голос України. 2017.
4. Запорожец А. В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников. *Дошкольное воспитание.* 1972. № 4. С. 2–3.
5. Зубарева Т. Г. Компетентностно-оринтированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды : автореф. дисс. … канд. пед. наук. Курск, 2009. 24 с.
6. Калініченко І. О. Сучасні підходи до організації навчально-виховного процесу в інклюзивних школах. *Імідж сучасного педагога.* 2013. № 3. С. 44–46.
7. Концепція розвитку інклюзивної освіти. Загальні положення. URL: https://studfiles.net/preview/5242153/page:16/.
8. Крутій К. Л. Освітній простір – спільний для педагогів і дітей. *Вихователь-методист дошкільного закладу.* 2015. № 1. С. 4–9.
9. "Нова українська школа". Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf.
10. Руссо Ж.-Ж. Сочинения : в 2 т. Москва : Педагогика, 1981. – Т. 2 : Педагогические сочинения. 275 с.

References:

1. Vygotsky, L. S.(1983). The Collective as a Factor in the Development of a Disabled Child: Collected Works. Vol. 5. Moscow [in Russian].
2. Law of Ukraine. About preschool education(2001). Information from the Verkhovna Rada of Ukraine.. No. 49, Art. 259 [in Ukrainian].
3. Law of Ukraine. About education (2017, Sept. 27): Voice of Ukraine [in Ukrainian].
4. Zaporozhets AV.(1972).Pedagogical and psychological problems of comprehensive development and preparation for the school of senior preschool children. Preschool education, 4, 2-3 [in Ukrainian].
5. Zubareva, T. G.(2009). Competence-oriented advanced training of specialists in creating an inclusive educational environment. Extended abstract of candidate's thesis. Sumy: SumSU [in Russian].

6. Kalinichenko I. (2013). Modern approaches to the organization of educational process in inclusive schools. The image of a modern educator, 3, 44-46 [in Ukrainian].
7. Concept of the development of inclusive education. Terms. URL: https://studfiles.net/preview/5242153/page:16/
8. Kruty K. L. (2015). Educational space – common for teachers and children. Educator-methodist of preschool institution, 1, 4-9 [in Ukrainian].
9. "New Ukrainian School". (2016). Conceptual Principles of Reforming High School. URL: https: //www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf
10. Rousseau Jean-Jacques. (1981) Pedagogical works: Works: in 2 volumes. Moscow: Pedagogy [in Russian].

Ковшарь Е. В. Создание инклюзивного образовательной среды для детей с особыми образовательными потребностями в условиях современного заведения дошкольного образования

Признание прав ребенка с особенными образовательными потребностями, его интересов, потребностей, оказание помощи в процессе социализации является очень важным на современном этапе развития образования.

Инклюзивное обучение в учреждениях дошкольного образования требует создания специальных условий организации образовательной среды.

Инклюзивное образовательная среда дошкольного образовательного учреждения – это комплекс психолого-педагогических и материально-технических условий, обеспечивающих интеграцию жизни детей с ООП в дошкольного образования, физическое, психологическое и умственное развитие ребенка, которое способствуют дальнейшему становлению и социализации его личности.

Главная задача инклюзивной образовательной среды заключается в преодолении отклонений в развитии ребенка с особенными потребностями и профилактике нежелательных негативных тенденций.

Ведущими принципами инклюзивной образовательной среды является ее готовность приспосабливаться к индивидуальным потребностям различных категорий детей, индивидуализация и дифференциация образовательного процесса; гуманные отношения с каждым ребенком, поддержка ее самостоятельности и активности; партнерское взаимодействие с семьей, воспитывающей ребенка с особенными образовательными потребностями.

Ключевые слова: *инклюзивная среда, ребенок с особенными образовательными потребностями, образовательная среда, принципы инклюзивной образовательной среды, задачи инклюзивной образовательной среды, составляющие инклюзивной образовательной среды.*

Kovshar O. V. Creation of an inclusive educational environment for children with special educational needs in a modern institution of preschool education

Recognizing the rights of children with special educational needs, their interests, needs, assistance in the process of socialization is very important at the present stage of education development.

Inclusive education in pre-school establishments requires the creation of special conditions for the organization of the educational environment.

The inclusive educational environment of the institution of preschool education is a complex of psychological and pedagogical and material and technical conditions that ensure the integration of the life of children with PLOs in the institution of preschool education, physical, psychological and mental development of the child and contribute to the further formation and socialization of her personality.

The main task of the inclusive environment is to overcome the deviations in the development of a pupil with special needs and to prevent unwanted negative tendencies.

The main principles of the inclusive educational environment are its willingness to adapt to the individual needs of different categories of children, individualization and differentiation of the educational process; human relationships with each child, support for her independence and activity; partnering with a family that cares for a child with special educational needs.

Key words: *inclusive environment, child with special educational needs, educational environment, principles of inclusive educational environment, tasks of inclusive educational environment, components of inclusive educational environment.*

УДК 378.091.33:81’243

Комар А. О.

ЗМІСТ І ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглядається проблема формування іншомовної комунікативної компетентності учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки. Висвітлено необхідність перегляду вимог до сучасної професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Проведено огляд наукових лінгвометодичних досліджень та визначено сутність, зміст і структуру іншомовної комунікативної компетентності як важливої складової частини професійної компетентності учителів іноземних мов. Розглянуто теоретичні підходи до вибору ефективних технологій, змісту і засобів навчання іноземної мови. Висвітлено необхідність розробки і теоретичного обґрунтування педагогічних умов формування іншомовної комунікативної компетентності учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки. Доведено, що використання практико-орієнтованих та особистісно-орієнтованих технологій підвищить ефективність навчального процесу і сприятиме успішному формуванню іншомовної комунікативної компетенції майбутніх вчителів іноземних мов.

Ключові слова: *професійна підготовка, професійна компетентність, іншомовна комунікативна компетентність, професійний розвиток учителя, майбутній учитель, учителі іноземних мов.*

Подальший розвиток України як суверенної держави нерозривно пов’язаний із реформуванням національної системи освіти. Оновлення змісту освіти є визначальним її складником і передбачає узгодження його із сучасними європейськими вимогами та світовими стандартами.

Модернізація української освіти загалом і мовної зокрема зумовлює необхідність перегляду вимог до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, які пов’язані, насамперед, зі спрямуванням навчальної діяльності на вироблення у студентів необхідних іншомовних компетенцій, що у майбутньому дадуть змогу випускникам вищого навчального закладу, а також школи комфортно почуватися в сучасному світовому мультинаціональному просторі.

Правомірність цієї думки підтверджується низкою вітчизняних документів, зокрема, законами України “Про вищу освіту” (2014 р.), “Про професійний розвиток працівників” (2012 р.), Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013 р.), Наказом Президента України “Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні”, Концептуальними засадами реформування середньої освіти “Нова українська школа” (2017) та іншими нормативними документами, в яких зазначена необхідність всебічного розвитку особистості, підвищення рівня якості мовної освіти, зокрема англійської як мови міжнародного спілкування.

Саме тому виникає суспільна потреба у підготовці компетентного вчителя зі сформованою іншомовною комунікативною компетенцією, якому притаманні високий рівень професіоналізму, інноваційний стиль мислення, індивідуальний стиль професійної діяльності, готовність до постійної самоосвіти, неперервного оновлення знань і постійного самовдосконалення.

Метою статті є розгляд проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки.

У психолого-педагогічній літературі проблема професійної підготовки майбутніх фахівців має багатоаспектне теоретико-методологічне висвітлення. Концептуальні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців різних спеціальностей висвітлено в багатьох працях вітчизняних (І. Бех, Н. Бібік, О. Биковська, В. Вербицький, А. Ліненко, О. Локшин, О. Кононко, О. Овчарук, В. Петрук, О. Пометун, О. Савченко та ін.) і зарубіжних (Р. Бадера, В. Готтинг, Д. Мертенс, Б. Оскарсон, А. Шелтен та ін.) дослідників. Практична реалізація формування компетентностей особистості висвітлена в працях В. Болотова, І. Зимньої, Е. Зеєра, М. Катунової, О. Лебедєва, А. Хуторського та ін.

Проблема змісту та структури професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови висвітлюються у цілій низці наукових досліджень. Зокрема, професійна підготовка вчителя іноземних мов розглянута в наукових дослідженнях О. Бігич, І. Бикова, Н. Божко, О. Бондаренко, Н. Микитенко, О. Мисечко, Л. Морської; особливості розвитку і функціонування іноземної мови у контексті сучасних підходів до її викладання у вищих навчальних закладах дослідили Н. Борисова, Г. Гринюк, О. Кузнецова, С. Ніколаєва; особливості комунікативно-орієнтованого навчання іноземних мов присвятили свої роботи М. Болдирєв, Є. Пасов; сучасні технології професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови розкриті в наукових працях К. Авраменко, В. Адольфа, С. Іваньової, В. Карташова, В. Кузовлєва, Е. Позднякової, В. Радул, І. Соколової, І. Степанова О. Щербакової та ін.; проблема формування та розвитку різних видів мовленнєвої діяльності висвітлена у дослідженнях Л. Денисюк, Н. Данілової, Н. Клюєвої, В. Куніциної, Н. Казаринової, С. Ніколаєвої, Т. Ціпан та ін.

Сучасна освітня ситуація вимагає якісно нового фахівця, який володіє сукупністю професійних знань, умінь і навичок, серед яких виокремлюється іншомовна комунікативна компетенція, яка як порівняно стійка інтегративна характеристика освіченості суб’єкта іншомовної діяльності дає змогу фахівцеві реалізувати під час загальнокультурної, комунікативної й професійної діяльності придбані іншомовні знання й уміння, а також використовувати узагальнені способи комунікативної діяльності в умовах реалізації професійних функцій.

Саме тому завданням професійної підготовки студентів у вищому закладі освіти є формування необхідного і достатнього рівня професійної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови.

Компетентність має діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні з предметними уміннями і знаннями в конкретних галузях, проявляється в умінні здійснювати вибір, з огляду на адекватне оцінювання себе в конкретній ситуації. Професійна компетентність є сукупністю ключових (необхідних для будь-якої професійної діяльності), базових (відбивають специфіку визначеною професійною діяльністю, тобто педагогічною) і спеціальних (відбивають специфіку конкретної предметної або надпредметної сфери професійної діяльності) компетенцій [6, с. 67].

Під професійною компетентністю майбутнього вчителя іноземної мови ми розуміємо інтегральну характеристику особистості майбутнього фахівця, що поєднує рівень необхідних знань, вмінь, навичок, здібностей, професійно важливих якостей для ефективного виконання професійної діяльності, які за достатньої мотивації забезпечують самореалізацію та самовдосконалення особистості педагога в процесі професійної діяльності.

Розглядаючи питання про професійну компетентність учителя іноземних мов, правомірно сказати, що відрізняє саме цього вчителя – це сформована іншомовна комунікативна компетенція.

Термін "комунікативна компетенція", яким користуються дослідники, що працюють у галузі іноземних мов, був введений у науковий ужиток Д. Хаймзом. Він визначив його як "знання, що забезпечують індивідові можливість здійснення функціонально спрямованого мовленнєвого спілкування, тобто того, що необхідно знати тим, хто говорить, для досягнення успіху в комунікації в середовищі іншомовної культури". На нашу думку, необхідно говорити про іншомовну комунікативну компетенцію для запобігання дублювання назви різних понять.

У практиці мовної освіти комунікативну компетенцію часто розуміють у вузькому розумінні, ставлячи її в один ряд із мовленнєвою, лінгвістичною, етнокультурною.

Автори Б. Блум, Г. Мадос та Дж. Гастінгс комунікативну компетенцію розглядають як складне, системне утворення, у структурі якого чотири компоненти (види компетенцій):

1) дискурсивна компетенція (здатність поєднувати окремі речення у зв'язне усне або письмове повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різноманітні синтаксичні та семантичні засоби когезії);

2) соціолінгвістична компетенція (здатність розуміти і продукувати словосполучення та речення з такою формою та таким значенням, які відповідають певному соціолінгвістичному контексту ілокутивного акту комунікації; (ілокутивний акт − втілення у висловлюванні, яке виникає в процесі мовлення, певної комунікативної мети);

3) стратегічна компетенція (здатність ефективно брати участь у спілкуванні, обираючи для цього вірну стратегію дискурсу, якщо комунікації загрожує розрив через шум, неповну компетенцію та ін., а також адекватну стратегію для підвищення ефективності комунікації);

4) лінгвістична компетенція (здатність розуміти та продукувати вже вивчені або аналогічні їм висловлювання, а також потенційна здатність розуміти нові, невивчені висловлювання) [10].

Комунікативну компетенцію як "знання, уміння і навички, необхідні для розуміння чужих і створення власних програм мовленнєвої поведінки" розглядає вітчизняна дослідниця О. Овчарук [5, с. 8]. Таке розуміння цього поняття співвідноситься з підходом А. Хуторського, за яким освітня компетенція − це сума знань, умінь і навичок.

Більш продуктивним в освітньому плані нам видається визначення І. Секрета, який розглядає комунікативну компетенцію, перш за все, як якість особистості, як "здатність людини до спілкування в одному, кількох або всіх видах мовленнєвої діяльності, яка являє собою набуту в процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання особливу якість" [7]. Такий підхід дає змогу аналізувати комунікативну компетенцію з точки зору антропоцентриського підходу.

Як бачимо, загалом нині в лінгвометодичних дослідженнях зміст і структура поняття "комунікативна компетенція" не отримали однозначного визначення. Ми зараховуємо комунікативну компетенцію до базових компетенцій особистості.

Іншомовна комунікативна компетентність набула широкого свого розвитку у зв'язку з розширенням доступу громадян до світових економічних, соціальних, освітніх і культурних можливостей, інтеграцією України до європейського політичного, економічного і науково-освітнього простору, прагненням до самореалізації себе як конкурентоздатного та кваліфікованого фахівця.

У "Плані дій щодо створення єдиного європейського індикатора провідних компетентностей" (The European Indicator of Language Competence) іншомовна компетенція розкривається через такі три компоненти:

– лінгвістична компетенція (система внутрішньо засвоєних комунікантом знань щодо функціонування іноземної мови, що виявляється в їх використанні в мовленнєвій діяльності);

– соціальна компетенція (охоплює соціокультурну, соціолінгвістичну та професійну складові частини, які сприяють реалізації основної мети сучасної освіти, коли іноземна мова постає засобом соціокультурного розвитку особистості, збагачення знаннями нової культури);

– комунікативна компетенція (володіння властивими кожному висловлюванню правилами, які підпорядковуються загальним правилам граматики, що забезпечує здатність використання мови в процесі комунікації) [11].

У міжнародних наукових колах, як і у вітчизняних, є різні підходи до тлумачення поняття "іншомовна комунікативна компетенція". її тлумачать як: комунікативне удосконалення (Л. Бахман), мовленнєва компетентність (Н. Гез), комунікативна грамотність (М. Вятютнев), соціолінгвістична грамотність (В. Сафонова),

вербальна комунікативна компетентність (Дж. Савіньон), комунікативні здібності (Е. Зеєр), комунікативні уміння (Р. Белл); рівень мовної підготовки фахівця, що забезпечує успішність комунікацій, що дає змогу оперувати спеціальною термінологією і формувати культуру мовного поводження в майбутніх ситуаціях професійної діяльності (М. Берізко, Н. Бідюк, А. Гусейнова, В. Грейб (W. Grabe) С. Ігнат’єв, С. Ніколаєва); набір компетенцій, що охоплює їх різновиди – лінгвістичну, тематичну, прагматичну, соціокультурну; навчальну, комунікативну компетенції (уміння спілкуватися без створення напруги зі співрозмовником, співпрацювати з ним) (І. Секрет).

Причинами різних підходів до тлумачення вищезазначеного поняття нам видаються особливості перекладу цього терміна: у вітчизняних джерелах англійський термін “communicative competence” перекладається і як “комунікативна компетенція”, і як “комунікативна компетентність”, а також в багатоаспектності категорії, що розглядається.

Враховуючи вищезазначені визначення, ми розглядаємо іншомовну комунікативну компетенцію як порівняно стійку інтегративну характеристику освіченості суб’єкта іншомовної діяльності, яка дає змогу фахівцеві реалізувати під час загальнокультурної і професійної діяльності набуті іншомовні знання й уміння, а також використовувати узагальнені способи комунікативної діяльності в умовах реалізації професійних функцій. Вона становить важливу складову частину професійної компетентності особистості, яка визначається рівнем володіння ключовими базовими компетенціями: сукупністю знань, умінь, навичок, способів діяльності, тобто компонентів змісту навчання, необхідних для ефективного виконання діяльності щодо певного кола предметів і процесів.

На думку українських учених-лінгвістів, основними складовими компонентами галузі освіти “Іноземна мова” є такі види компетенцій, розгалужених від родового поняття “комунікативна компетенція (іншомовна)”: мовленнєва компетенція, мовна компетенція, соціокультурна компетенція, лінгвокраїнознавча компетенція, культурознавча та лінгводидактична компетенції [1].

Однак ці види компетенцій, своєю чергою, також включають низку компетенцій. Мовленнєва компетенція передбачає здатність сприймати й породжувати іншомовні тексти згідно з комунікативним завданням, що поставлене чи виникло та включає ситуацію спілкування й комунікативний намір. Вона базується на чотирьох видах компетенції: в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Отже, для формування мовленнєвої компетенції мають бути сформовані мовленнєві вміння в чотирьох видах мовленнєвої діяльності.

Як відомо, мовна (лінгвістична) компетенція передбачає знання системи мови і правил її функціонування при іншомовній комунікації. Мовна компетенція також є інтегративною і включає низку компетенцій: лексичну, граматичну, фонологічну й орфографічну.

На думку О. Щербакової, лінгвістична компетентність включає осмислення зв’язків між різними лінгвістичними науками, історію літературної мови, правописні реформи, уміння працювати з орфографічними словниками, здатність розпізнавати, називати й визначати лінгвістичні поняття, оперувати лінгвістичними фактами з фонетики, морфології, лексикології, синтаксису й стилістики, оволодівати нормами вимови, правопису й пунктуації [8].

Соціокультурна компетенція охоплює такі види компетенцій, як країнознавча і лінгвокраїнознавча. Країнознавча компетенція – це знання історії, географії, економіки, державного устрою, культури країни, мова якої вивчається. Лінгвокраїнознавча включає в себе знання про основні особливості соціокультурного розвитку країни, мова якої вивчається, на сучасному етапі і вміння підпорядковувати свою мовленнєву поведінку відповідно до цих особливостей [8].

На нашу думку, всі зазначені види компетенцій, що входять до складу іншомовної комунікативної компетенції, мають бути сформовані у людей, що вивчають іноземну мову, але оскільки студенти педагогічного вищого закладу освіти є майбутніми вчителями іноземних мов, в них також мають бути сформовані й інші компоненти професійної компетентності, необхідні для успішного здійснення педагогічної діяльності.

На думку О. Щербакової, підготовка вчителя іноземних мов до діяльності, крім лінгвістичної (мовної), мовленнєвої (вона називає її комунікативною), лінгвокраїнознавчої і навчальної має також включати й лінгвометодичну компетенцію [8]. За своєю природою вона передбачає опанування іноземної мови на адаптивному рівні, який визначається конкретною педагогічною ситуацією, й оволодіння вміннями педагогічного спілкування (управління інтелектуальною діяльністю учнів, стимулювання їхньої мовленнєвої діяльності, організація мовленнєвої діяльності учнів, контроль мовленнєвої діяльності школярів тощо).

На думку О. Бондаренко і О. Бігич, професійна компетентність учителя іноземної мови складається зі спеціальної компетенції (предметні і непредметні знання, які розвивають особистість, тобто знання загальних та основних навчальних дисциплін), технологічної (методичної), управлінської (організаторської, менеджерської) та комунікативної компетенцій. Особливістю комунікативної компетенції автори вважають її органічне входження до складу спеціальної, технологічної та управлінської компетенцій як засобу їх реалізації [1].

В. Калінін виокремлює мовну, комунікативну й методичну компетенції учителя іноземних мов [3]. С. Іваньшова зазначає, що в майбутнього вчителя іноземних мов мають бути сформовані таки види компетенцій, як особистісна, яка передбачає усвідомлення значущості ролі вчителя, соціальна (здатність затверджувати статус свого предмета в освітній концепції України), спеціальна, яка, своєю чергою, на думку дослідника, поділяється на мовну (досконалне володіння вчителем мовою, його вміння навчити інших) і філологічну компетенції (володіння самими сучасними теоретичними знаннями з культурології) та дидак-

тико-методична, до якої належать володіння сучасними принципами комунікативної дидактики, орієнтованої на діяльнісний підхід до мови як інструменту до дії, когнітивний підхід, за якого учень є суб'єктом навчального процесу, й інтеркультурний підхід [2].

Як бачимо, за різноманітності компонентів, що дослідники виокремлюють у складі професійної компетентності вчителя іноземних мов, провідною залишається іншомовна комунікативна компетенція, яка, на наш погляд, тісно пов'язана з усіма іншими компонентами професійної компетентності вчителя іноземних мов.

Отже, специфіка компетентності вчителя іноземних мов полягає в наявності сформованої іншомовної комунікативної компетенції. Іншомовна комунікативна компетенція формується в процесі професійно-орієнтованої мовної підготовки і ґрунтується на компетентнісному підході.

Оскільки відповідно до концептуальних засад реформування середньої освіти "Нова українська школа" "спілкування іноземними мовами, що включає уміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно і письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди; уміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування" [4] визначене як одна з 10 головних ключових компетентностей, якими має оволодіти кожен випускник української національної школи, гостро постає питання про якісну професійну підготовку майбутнього вчителя іноземної мови, що включає оволодіння ним високим рівнем іншомовної комунікативної компетенції як складника професійної компетентності. Професійна компетентність відображає готовність і здатність людини кваліфіковано виконувати професійні функції відповідно до прийнятих у суспільстві нормативів і стандартів.

Саме цей аспект змушує різнобічно переосмислити теоретичні підходи до вибору ефективних технологій і засобів навчання іноземної мови. Оскільки мовні стандарти вищої школи передбачають формування іншомовної комунікативної компетенції шляхом розвитку міжособистісних і інтерактивних мовленнєвих умінь, формування міжкультурної компетенції через розуміння різних аспектів культури країни, мова якої вивчається, розвиток міждисциплінарних зв'язків і соціальної культури засобами іноземної мови, порівняльний аналіз функціонування рідної та іноземної мов і культур, участь в діяльності вузівського співтовариства в умовах полікультурного середовища, формування готовності до освіти засобами іноземної мови упродовж життя, то у зміст навчання іноземній мові варто включати: 1) сфери комунікативної діяльності, теми й ситуації, мовні дії і мовний матеріал, що враховують професійну спрямованість студентів; 2) мовний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний, орфографічний), правила його оформлення й навички оперування ним; 3) комплекс спеціальних (мовних) умінь, що характеризують рівень практичного оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування, у тому числі в інтеркультурних ситуаціях; 4) систему знань національно-культурних особливостей і реалій країни, мова якої вивчається.

Це не лише суттєво оновить зміст навчання іноземною мовою, але й сприятиме введенню нових способів формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх вчителів іноземних мов, які володіють основами організації та проведення заходів освітньо-професійної діяльності з використанням досягнень у галузі комунікативних процесів у навчанні.

Проте перспективним вважається представлення різних напрямів, що сприятиме глибинному розумінню комплексної різноманітності сфери мовної освіти. Тому актуальними проблемами професійної підготовки вчителя іноземних мов є аналіз цілей, змісту, основних прийомів і засобів навчання в різних методах навчання іноземних мов, визначення доцільності використання того чи іншого прийому/методу в конкретному педагогічному контексті, пошук і адаптація новітніх технологій навчання, а також розроблення власного професійного стилю викладання іноземної мови. З цією метою цього студентів варто залучати до активної участі в аудиторних та позааудиторних методичних лекціях, семінарах, професійних майстернях, колоквіумах, конференціях з означеного кола питань, що уможливлює мобілізацію творчого потенціалу майбутнього фахівця, його особистісної і професійної реалізації та самореалізації в освітньому процесі.

Ефективною технологією особистісно-орієнтованого навчання є робота над навчальним проектом, яка передбачає самостійну діяльність студентів – індивідуальну, парну або групову – з метою розв'язання певної професійної проблеми, що вимагає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань, умінь із різних галузей науки, творчості [9].

Висновки. Узагальнюючи вищесказане, слід зазначити, що використання практико-орієнтованих та особистісно-орієнтованих технологій підвищить ефективність навчального процесу і сприятиме успішному формуванню іншомовної комунікативної компетенції майбутніх вчителів іноземних мов.

Актуальною залишається проблема розробки і теоретичного обґрунтування педагогічних умов формування іншомовної комунікативної компетентності учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки, що є перспективним напрямом нашого дослідження і потребує подальшого вивчення та впровадження в системі вищої педагогічної освіти.

Використана література:

1. Бондаренко О. Ф., Бігич О. Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя іноземної мови початкової школи. *Іноземні мови.* 2002. № 4. С. 48–51.
2. Івашньова С. В. Підготовка вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій. *Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки.* 2007. № 4. С. 56–59.
3. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2005. 299 с.

4. Концептуальні засади реформування середньої освіти “Нова українська школа”. URL: http://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf.
5. Овчарук О. В. Розвиток компетентнішого підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи.* Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
6. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
7. Секрет І. В. Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення. URL: http://vuzlib.com/content/view/322/8410.
8. Щербакова О. Л. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови. *Педагогика в системе гуманитарного знания* : матер. науч.-практ. конф., г. Одесса, 13–14 марта 2015 г. Херсон : Издательский дом “Гельветика”, 2015. С. 211–214.
9. Ясінець П. С. Професійна підготовка у ВНЗ. Київ : Лібра, 2008. 212 с.
10. Bloom B. S., Madaus G. F., Hastings J. T. Evaluation to Improve Learning. New York, 1981. 121 p.
11. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe. *Report of the Symposium Berne*, Switzerland 27−30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC). Secondary Education for Europe Strasburg, 1997.

References:

1. Bondarenko O. F., Bihych O. B. Suchasni tendentsii profesiinoi pidhotovky vchytelia inozemnoi movy pochatkovoi shkoly. Inozemni movy. 2002. № 4. S. 48–51.
2. Ivashnova S. V. Pidhotovka vchytelia inozemnykh mov do vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii. Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykoly Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky. 2007. № 4. S. 56–59.
3. Kalinin V. O. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy zasobamy dialohu kultur : dys. … kand. ped. nauk : 13.00.04. Zhytomyr, 2005. 299 s.
4. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi osvity “Nova ukrainska shkola”. URL: http://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf.
5. Ovcharuk O. V. Rozvytok kompetentnishoho pidkhodu: stratehichni oriientyry mizhnarodnoi spilnoty. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy. Kyiv : K.I.S., 2004. 112 s.
6. Pometun O. I. Dyskusiia ukrainskykh pedahohiv navkolo pytan zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhodu v ukrainskii osviti. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: Biblioteka z osvitnoi polityky / za zah. red. O. V. Ovcharuk. Kyiv : K.I.S., 2004. 112 s.
7. Sekret I. V. Inshomovna profesiina kompetentnist: problema vyznachennia. URL: http://vuzlib.com/content/view/322/8410.
8. Shcherbakova O. L. Pidhotovka maibutnoho vchytelia inozemnoi movy. Pedahohyka v systeme humanytarnoho znanyia : mater. nauch.-prakt. konf., h. Odessa, 13–14 marta 2015 h. Kherson : Yzdatelskyi dom “Helvetyka”, 2015. S. 211–214.
9. Iasinets P. S. Profesiina pidhotovka u VNZ. Kyiv : Libra, 2008. 212 s.
10. Bloom B. S., Madaus G. F., Hastings J. T. Evaluation to Improve Learning. New York, 1981. 121 p.
11. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27−30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC). Secondary Education for Europe Strasburg, 1997.

Комар А. А. Суть и особенности формирования иноязычной коммуникативной компетентности у будущих учителей иностранных языков

В статье рассматривается проблема формирования иноязычной коммуникативной компетентности учителей иностранных языков в процессе профессиональной подготовки. Выявлена необходимость пересмотра требований к современной профессиональной подготовке будущих учителей иностранных языков. Проведен обзор научных лингвометодических исследований, определены сущность, содержание и структура иноязычной коммуникативной компетентности как важной составляющей профессиональной компетентности учителей иностранных языков. Рассмотрены теоретические подходы к выбору эффективных технологий, содержания и средств обучения иностранному языку. Обозначена необходимость разработки и теоретического обоснования педагогических условий формирования иноязычной коммуникативной компетентности учителей иностранных языков в процессе профессиональной подготовки. Доказано, что использование практико-ориентированных и личностно-ориентированных технологий повысит эффективность учебного процесса и будет способствовать успешному формированию иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей иностранных языков.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, профессиональная компетентность, иноязычная коммуникативная компетентность, профессиональное развитие учителя, будущий учитель, учителя иностранных языков.*

Komar A. O. Contents and development peculiarities of foreign communicative competence of future teachers of foreign languages

The problem of forming foreign language communicative competence of foreign language teachers in the process of professional training has been outlined in the article. There has been highlighted the necessity to revise the requirements for modern professional training of future foreign language teachers. A review of linguistic and methodological research digests has been carried out and the contents, denotation and structure of foreign language communicative competence as an essential component of professional competence of foreign language teachers have been determined. Theoretical approaches to selection of effective technologies, content and means of teaching a foreign language have been considered. The necessity of development and theoretical thinking of pedagogical conditions for forming foreign language communicative competence of teachers of foreign languages in the process of professional preparation is highlighted. It is proved that the use of practice-oriented and person-oriented technologies will increase the efficiency of the educational process and will contribute to the successful formation of foreign language communicative competence of future foreign language teachers.

Key words: *professional training, professional competence, foreign language communicative competence, professional development of teachers, future teacher, teachers of foreign languages.*

УДК 378:001.89

Кравченко О. І.

СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовується актуальність визначення стратегічних напрямів розвитку наукової діяльності закладу вищої освіти як пріоритетної діяльності у набутті університетом статусу самоврядного закладу вищої освіти дослідницького типу. Виокремлено найбільш поширені стратегічні цілі щодо розвитку наукової діяльності різних університетів. Установлено, що на визначення стратегічних напрямів розвитку наукової діяльності закладу вищої освіти впливають світові тенденції розвитку вищої освіти, фактори зовнішнього та внутрішнього середовища, думки стейкхолдерів, науковий потенціал університету. З'ясовано, що визначення стратегічних напрямів у науковій діяльності закладу вищої освіти дає змогу колективу університету сформувати конкурентні переваги, підвищити наукову активність професорсько-викладацького складу та студентів, розширювати наукове співробітництво, розвивати інноваційне наукове середовище.

Ключові слова: *заклад вищої освіти, інноваційність, наукова діяльність, наукові дослідження, наукова діяльність студентів, стратегічні напрями, стратегічне управління, довгострокова перспектива.*

Освіта і наука є показниками розвитку держави, суспільства, економіки та вагомими чинниками інтеграції України у світову спільноту. Розвиток держави залежить від професійного рівня наукових кадрів, підготовка яких є одним із головних завдань закладу вищої освіти. Досягнення закладом вищої освіти високого рівня якості освітніх послуг неможливе без перетворення його наукової діяльності на пріоритетний напрям на шляху євроінтеграції в освітній простір. Університети, які займають високі позиції в світових рейтингах, завжди були і залишаються центрами освіти і науки, при цьому підготовка висококваліфікованих фахівців досягається шляхом залучення студентів до здійснення надважливих наукових проектів. В умовах сьогодення перед вітчизняними університетами постає завдання щодо створення умов для просування на міжнародний ринок наукової та науково-технічної продукції шляхом експорту результатів наукової діяльності університету, підготовки та перепідготовки закордонних спеціалістів, необхідності розроблення системи стимулювання взаємодії із співвітчизниками, зайнятими науковою та інноваційною діяльністю за кордоном, їх активне залучення до реалізації спільних наукових програм і проектів. З огляду на це постає необхідність визначення стратегічних напрямів розвитку наукової діяльності закладу вищої освіти в довгостроковій перспективі з метою досягнення підвищення конкурентоздатності університетської освіти України в процесі реалізації Болонської конвенції, створення необхідних умов для інтеграції вищої школи України до світового освітянського і наукового простору шляхом активізації процесів інтеграції науки та освіти.

Вивченню наукової діяльності в закладах вищої освіти присвячено чимало розвідок (А. Афанасьєв, М. Білуха, Л. Бурдонос, Г. Капосльоз, Г. Кохяр, О. Крушельницька, Є. Кузьмін, Г. Курко, В. Луговий, С. Ніколаєнко, Л. Паращенко, В. Прошкін, З. Слєпкань В. Сокирська, Г. Тульчинська, Є. Хриков, Г. Цехмістрова, Р. Шишка). Розвиток та функціонування університетів світового класу представлено працях Ф. Альтабаха та Дж. Салмі. О. Слюсаренко розкрила сутність розвитку найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації. Моделюванню наукової діяльності в закладі вищої освіти присвячено дослідження Ю. Козловського. Визначенню стратегічних напрямів сприяли праці зі стратегічного менеджменту Л. Антошкіної, В. Амелькіна, З. Галушки, О. Гарнаги, С. Гончарової, І. Ігнатьєвої, Г. Кіндрацької, І. Комарницького, М. Мартиненка, Є. Мироненко, З. Шершньової та ін., зі стратегічного управління навчальними закладами – О. Бєлан, О. Маккавєєвої О. Мармази, Ю. Логвиненка, С. Натрошвілі, В. Огаренка, С. Салиги, Т. Сорочан, В. Шевченко, О. Яришко.

Мета статті полягає у визначенні стратегічних напрямів розвитку наукової діяльності закладу вищої освіти.

Наукова діяльність закладу вищої освіти є одним з основних видів підготовки конкурентоспроможного фахівця на сучасному ринку праці. Провідні зарубіжні університети визначають наукову діяльність як конкурентну перевагу навчального закладу, оскільки, як правило, в закладах вищої освіти, які займають високі позиції у світових рейтингах, здійснюються надважливі наукові дослідження. До стратегічних цілей щодо розвитку наукової діяльності таких університетів належать цілі щодо збільшення прибутків університету шляхом наукових розробок, здійснення досліджень за типом "ноу-хау", впровадження наукових розробок у систему розвитку міста, країни тощо.

Прийнятий Закон України "Про вищу освіту" формує нові виклики закладам вищої освіти, зокрема у сфері наукової діяльності. У п. 4 ст. 65 Закону "Про вищу освіти" зазначається, що основними завданнями наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності вищих навчальних закладів є: 1) одержання конкурентоспроможних наукових і науково-прикладних результатів; 2) застосування нових наукових, науково-технічних знань під час підготовки фахівців із вищою освітою; 3) формування сучасного наукового кадрового потенціалу, здатного забезпечити розробку та впровадження інноваційних наукових розробок [3].

Так, сучасний стан розбудови науки характеризується формуванням наукових шкіл, наявністю зв'язків між національними та зарубіжними науково-освітніми закладами, підвищенням якості наукових дослі-

джень. Наукова діяльність в університеті сприяє формуванню інноваційного науково-освітнього простору та базується на концептуальних принципах безперервності, актуальності, інноваційності та стратегічної спрямованості як на загальносвітові тенденції, так і на виконання регіональних завдань. Так, наукова діяльність у вітчизняних закладах вищої освіти є інтелектуальною творчою роботою, що здійснюється у формі фундаментальних і прикладних наукових досліджень та спрямовується на одержання і використання нових знань. На думку Ю. Козловського, яскравим прикладом видимості у науковій діяльності закладу вищої освіти є випадок, коли значна кількість публікацій та наукових заходів сумнівної якості створює видимість значного наукового результату окремої особи чи колективу науковців [1].

Метою розвитку науково-дослідної діяльності сучасного університету є: оптимізація нерозривного зв’язку передових методів навчання та наукових досліджень задля забезпечення повноправної участі університету в Болонському процесі; інтеграція університету в систему європейської науки; зміцнення наукового потенціалу університету; залучення до наукових досліджень талановитої молоді; забезпечення випереджаючого розвитку науки в університеті, що випливає з потреб підготовки фахівців майбутнього; забезпечення виконання теоретичних розробок на світовому рівні та ефективності прикладних досліджень працівників університету; забезпечення спрямованості наукової та інноваційної діяльності в університеті на пріоритетні для держави напрями науки і техніки; забезпечення ефективного використання наукового потенціалу університету з метою вирішення завдань соціально-економічного розвитку України.

З метою вивчення стратегічних напрямів розвитку наукової діяльності нами було здійснено аналіз стратегічних цілей закладів вищої освіти України з метою виявлення найбільш поширених пріоритетів щодо розвитку університетської науки. Отже, серед стратегічних цілей щодо розвитку наукової діяльності у вітчизняних університетах було виокремлено такі:

- втілення політики пріоритетної підготовки фахівців за вищими формами навчання (магістратура, аспірантура, докторантура) через реалізацію програми університету з підготовки наукових кадрів в єдиному циклі «магістр – доктор філософії», залучення всіх докторів наук до підготовки наукових кадрів; підвищення ефективності роботи аспірантів і докторантів, створення умов для постійного зростання професійного та загальноосвітнього рівня аспірантів;
- забезпечення виконання наукових досліджень і розробок із пріоритетних напрямів науки і техніки та міжнародних проектів, програм, грантів;
- підвищення показників цитування працівників університету у світових наукометричних базах даних; здобуття міжнародного визнання періодичних видань університету;
- створення умов для проведення наукових досліджень і розробок, що відповідають сучасним принципам організації наукової та інноваційної діяльності і кращим вітчизняним та світовим практикам;
- динамічний розвиток наукових досліджень та ефективне просування власної наукової продукції на регіональному, національному та світовому ринках із метою забезпечення пріоритетного розвитку фундаментальних досліджень як основи освіти та підготовки кадрів;
- забезпечення постійного зростання бюджетного та позабюджетного фінансування університетської науки, формування інвестиційного фонду для підтримки новітніх фундаментальних досліджень і талановитої наукової молоді, розвитку інформаційних, аналітичних і довідкових баз даних університету, зокрема наукової бібліотеки, відбір і виконання науково-дослідних робіт на конкурсній основі;
- залучення науковців університету до розробки державних і регіональних наукових програм дослідження правової тематики регіону, участі в наукових проектах спільно з громадськими організаціями, фондами тощо;
- формування об’єктивної системи моніторингу та оцінки результативності наукових досліджень;
- зосередження науково-дослідних робіт у напрямах, які пов’язані з викликами, що стоять перед світовою спільнотою, і є актуальними для забезпечення розвитку української держави;
- підвищення наукового рівня педагогічних кадрів і вдосконалення діяльності аспірантури й докторантури шляхом посиленого контролю за підготовкою і якістю дисертацій та здійсненням наукового керівництва; створення ефективної системи атестації та професійного вдосконалення наукових кадрів;
- забезпечення участі науковців університету в перспективних, практично важливих наукових дослідженнях, всеукраїнських та міжнародних наукових конкурсах унаслідок зміцнення кадрової та матеріальної бази науки;
- розвиток міжнародного наукового обміну завдяки фінансовому та організаційному забезпеченню щорічного стажування науково-педагогічних працівників, студентів, аспірантів та докторантів у провідних закордонних навчально-наукових центрах, запрошення провідних зарубіжних учених для виступів та читання лекцій із перспективних і проблемних питань науки, проведення університетом міжнародних наукових конференцій за участю провідних зарубіжних учених;
- вдосконалення аналітичної системи управління наукою, підтримки університетських наукових видань та створення їх електронних сайтів, передплата іноземних наукових журналів, відкриття доступу до зарубіжних електронних наукових баз даних та надання можливості друку в них;
- упровадження наукових результатів у навчальний процес, забезпечення мобільності професійних кадрів для ефективної організації навчального процесу та наукової роботи, формування змісту освіти на

основі новітніх наукових досягнень, широке залучення відомих українських науковців із метою виконання наукових досліджень на умовах сумісництва;

- залучення до наукової діяльності обдарованої студентської молоді, удосконалення системи студентських наукових конференцій, запровадження премій, конкурсів, залучення студентів до наукової роботи на платній основі за рахунок виділених для цього коштів державного фінансування;
- активізація діяльності університету та його структурних підрозділів у розробленні та реалізації державних цільових, галузевих і регіональних соціально-економічних проектів і програм, проведення експертно-аналітичного оцінювання наукових розробок для органів управління всіх рівнів і суб'єктів господарювання, формування портфеля договірних замовлень на дослідження.

З метою забезпечення умов для розвитку студентської науки та діяльності в стратегіях розвитку та стратегічних планах зазначаються такі стратегічні цілі:

- залучення обдарованих студентів, аспірантів та докторантів університету до реалізації колективних наукових досліджень;
- активізація участі студентів університету в міжнародних та всеукраїнських наукових змаганнях;
- ініціювання та проведення конкурсу студентських наукових робіт із різних галузей знань;
- проведення наукових заходів, реалізація досліджень у рамках діяльності наукових товариств студентів, аспірантів, докторантів і молодих вчених університету;
- розвиток студентських наукових гуртків.

Визначення стратегічних напрямів у сфері наукової діяльності сучасного університету має відбуватися відповідно до прогнозування змін, які відбуватимуться в зовнішньому середовищі, що зумовлено принципами стратегічного менеджменту. На думку С. Натрошвілі, висока якість стратегічного управління вищим навчальним закладом сприятиме здійсненню правильного планування стратегічних орієнтирів розвитку закладу, вмілого проектування необхідних управлінських рішень та ефективного виконання цих рішень [2, с. 276–277].

З огляду на вищезазначене було здійснено аналіз зовнішнього середовища, зокрема виявлення можливих змін, які будуть відбуватися в науковій сфері в довгостроковій перспективі (від 5 до 10 років). На розвиток наукової діяльності університету впливають світові тенденції розвитку науки, державна політика у сфері освіти щодо євроінтеграції, науковий потенціал закладу вищої освіти, наукова діяльність університетів-конкурентів, потреби науковців та студентів щодо здійснення наукових досліджень, особливості діяльності аспірантури й докторантури університету та розвитку студентської наукової діяльності, інтеграція до світового, європейського освітнього та наукового простору, міжнародне співробітництво, представництво результатів досліджень у глобальних наукометричних базах даних, рівень ефективності підготовки наукових кадрів, стажування, підвищення кваліфікації, особливості матеріально-технічного забезпечення здійснення наукових досліджень, наявність моніторингу та відповідного коригування пріоритетних напрямів наукових досліджень згідно зі змінами світової наукової кон'юнктури, законодавчої та нормативної бази України, грантова активність наукових лабораторій, кафедр, окремих науковців університету, специфіка системи морального й матеріального стимулювання досягнень викладачів, аспірантів і студентів у науковій діяльності, участі університету в розробленні та реалізації державних цільових, галузевих і регіональних соціально-економічних проектів і програм, проведення експертно-аналітичного оцінювання наукових розробок для органів управління всіх рівнів і суб'єктів господарювання.

Проте з метою орієнтації стратегічних напрямів розвитку наукової діяльності було здійснено опитування стейкхолдерів у ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Змістом опитування були питання щодо визначення конкурентних переваг університету в науковій сфері, розроблення шляхів удосконалення наукової діяльності в університеті, способів підвищення мотивації науковців до здійснення провідних наукових досліджень, покращення іміджу університету в освітньому й науковому просторі, підвищення показників результатів наукової діяльності викладачів та студентів.

У процесі вивчення тенденцій розвитку вітчизняної науки, опитування стейкхолдерів, аналізу зовнішнього та внутрішнього середовища університету було з'ясовано, що найбільш значущими стратегічними напрямами розвитку наукової діяльності є:

- підвищення показників цитування працівників університету у світових наукометричних базах даних, здобуття міжнародного визнання періодичних видань університету;
- імплементація в університеті інноваційних методів організації освітнього процесу та наукових досліджень, створення можливостей і засад для експорту своїх освітніх послуг та наукових результатів;
- забезпечення постійного моніторингу та відповідного коригування пріоритетних напрямів наукових досліджень згідно зі змінами світової наукової кон'юнктури, законодавчої та нормативної бази України, запитів споживчого ринку науково-технічної продукції.

Реалізація цих стратегічних цілей уможливлюється шляхом здійснення таких завдань: активізувати наукову діяльність кафедр,як основних базових структурних підрозділів університету з метою забезпечення ступеневої підготовки науковців; залучити до проведення наукових досліджень фахівців із практичним досвідом наукової діяльності, які мають наукові ступені, а також науково-педагогічних кадрів з інших вищих навчальних закладів; сформувати комплексну ефективну систему стимулювання науково-педагогічних кадрів при підготовці підручників і монографій, впровадження інноваційних технологій у викладання дис-

циплін (матеріальні і моральні заохочення, оптимізація навчального навантаження, фінансування стажувань у провідних українських та зарубіжних закладах освіти і наукових центрах); підвищити ефективність діяльності наукових шкіл університету, розробити програму їх розвитку, реструктуризацію напрямку науково-дослідної діяльності наукових шкіл за пріоритетними напрямками; активізувати науково-дослідну роботу студентів та магістрів університету шляхом посилення ролі наукових груп, наукову спрямованість бакалаврських, дипломних та магістерських робіт, залучення кращих студентів до участі в роботі наукових шкіл.

Діяльність з визначення стратегічних цілей щодо розвитку наукової діяльності в закладі вищої освіти сприяє удосконаленню організації та стимулювання наукових досліджень, що ґрунтуються на об’єктивних показниках отриманих результатів, з урахуванням рейтингових критеріїв університету та програмно-цільової підтримки інноваційних проектів на конкурсних засадах. Отже, визначення стратегічних напрямів у науковій діяльності закладу вищої освіти дає змогу колективу навчального закладу сформувати конкурентні переваги, підвищити наукову активність професорсько-викладацького складу та студентів, розширювати наукове співробітництво, розвивати інноваційне наукове середовище.

Висновки. Отже, у результаті дослідження виокремлено стратегічні напрями розвитку сучасного закладу вищої освіти, що вміщують: набуття університетом статусу самоврядного закладу вищої освіти дослідницького типу, що відповідає вимогам до провідних освітньо-наукових установ за обсягами, рівнем та якістю наукових досліджень; підвищення показників цитування працівників університету у світових наукометричних базах даних, здобуття міжнародного визнання періодичних видань університету; імплементація в університеті інноваційних методів організації освітнього процесу та наукових досліджень, створення можливостей і засад для експорту своїх освітніх послуг та наукових результатів; забезпечення постійного моніторингу та відповідного коригування пріоритетних напрямів наукових досліджень згідно зі змінами світової наукової кон’юнктури, законодавчої та нормативної бази України, запитів споживчого ринку науково-технічної продукції.

Використана література:

1. Козловський Ю. М. Теоретико-методологічні основи моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Львів, 2012. 557 с.
2. Натрошвілі С. Г. Стратегічне управління вищим навчальним закладом: теорія, методологія, практика : монографія. Київ : КНУТД, 2015. 320 с.
3. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556–VII. URL: https://ru.osvita.ua/legislation/law/2235/ (дата звернення: 15.03.2019).

References:

1. Kozlovskyi Yu. M. Teoretyko-metodolohichni osnovy modeliuvannia naukovoi diialnosti vyshchoho navchalnoho zakladu : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01 / Lvivskyi derzhavnyi universytet bezpeky zhyttiediialnosti, Lviv, 2012. 557 p.
2. Natroshvili S. H. Stratehichne upravlinnia vyshchym navchalnym zakladom: teoriia, metodolohiia, praktyka : monohrafiia. Kyiv : KNUTD, 2015. 320 p.
3. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 № 1556–VII. URL: https://ru.osvita.ua/legislation/law/2235/ (accessed on: 15.03.2019).

Кравченко Е. И. Стратегические направления развития научной деятельности в учреждении высшего образования

В статье обосновывается актуальность определения стратегических направлений развития научной деятельности учреждения высшего образования как приоритетной деятельности в приобретении университетом статуса самоуправляющегося учреждения высшего образования исследовательского типа. Выделены наиболее распространенные стратегические цели по развитию научной деятельности различных университетов. Выявлено, что на определение стратегических направлений развития научной деятельности учреждения высшего образования влияют мировые тенденции развития высшего образования, факторы внешней и внутренней среды, пожелания стейкхолдеров, научный потенциал университета. Установлено, что определение стратегических направлений в научной деятельности учреждения высшего образования позволяет коллективу университета сформировать конкурентные преимущества, повысить научную активность профессорско-преподавательского состава и студентов, расширять научное сотрудничество, развивать инновационную научную среду.

Ключевые слова: *учреждение высшего образования, инновационность, научная деятельность, научные исследования, научная деятельность студентов, стратегические направления, стратегическое управление, долгосрочная перспектива.*

Kravchenko O. I. Strategic directions of the development of scientific activity in the university

The article substantiates the relevance of the definition of strategic directions for the development of the scientific activity of the university as a priority activity in obtaining the status of a self-governing research university. The author has identified the most common strategic goals for the development of scientific activities of various universities. The author has revealed that the global trends in the development of higher education, external and internal factors influence to the determination of the strategic directions of the development of the scientific activity of the university. The author found that the definition of strategic directions in the research activities of the university allows the university’s staff to form competitive advantages, increase the scientific activity of the faculty and students, expand scientific cooperation, develop an innovative scientific environment.

Key words: *university, innovation, scientific activity, scientific researches, students’ scientific activity, strategic directions, strategic management, long-term perspective.*

УДК 372.37.01:002.5

Кравчинська Т. С.

РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ЛІТЕРАТУРІ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ

У статті розглянуто концептуальні засади розвитку дошкільної освіти в Україні на основі аналізу вітчизняної літератури. Розкрито пріоритетні напрями наукових досліджень дошкільної освіти як першої ланки неперервної освіти упродовж життя. Висвітлено реформування дошкільної освіти, зумовлене змінами в системі та структурі загальної середньої освіти й закономірністю інтеграції національної освіти в європейський освітній простір. Наведено дані Державної служби статистики України щодо розвитку дошкільної освіти за 25 років незалежності. У контексті запровадження освіти упродовж життя висвітлено формальну освіту дітей раннього віку. На основі аналізу нормативних документів розглянуто концептуальні положення державної політики щодо дітей дошкільного віку, з'ясовано умови здобуття дошкільної освіти на сучасному етапі розвитку держави та дошкільної освіти зокрема.

Ключові слова: *дитина, дошкільна освіта, заклади дошкільної освіти, розвиток системи дошкільної освіти.*

Економічний та культурний розвиток України значною мірою залежить від ефективності державного управління системою освіти, оскільки сучасний світ динамічно розвивається, оновлюється, удосконалюється, а провідні держави активно застосовують найновітніші технології, економічно-правові знання. Отже, рівень освіти у країні визначає її майбутнє.

Дошкільна ланка освіти як перша ланка неперервної освіти упродовж життя реалізує право дитини на здобуття такої освіти, яка б відповідала її здібностям, інтересам, нахилам, дбала про її максимальний розвиток одразу після народження. Нині необхідні зміни в системі дошкільної освіти України, які зумовлені змінами в системі та структурі загальної середньої освіти й закономірністю інтеграції національної освіти в європейський освітній простір, зокрема варто визначити концептуальні довгострокові стратегії щодо її подальшого вдосконалення та розвитку. Модернізація дошкільної освіти пов'язана з європейськими та світовими тенденціями і викликами, зростаючою увагою міжнародної спільноти до цього освітнього рівня.

Сутність сучасних освітніх парадигм та розвиток системи освіти в Україні вивчають науковці В. Андрущенко, В. Биков [1], Г. Єльникова, В. Кремень [5; 6], В. Луговий [8], В. Огнев'юк, В. Олійник [9] та ін. Проблемою дошкільної освіти як першої ланки в системі освіти займалися А. Богуш [2], Н. Гавриш [7], К. Крутій [7], Л. Пісоцька [10], Л. Страйгородська [11].

Актуальними залишаються проблеми розвитку дошкільної освіти. Так, одним із пріоритетних напрямів наукових досліджень НАПН України на 2018–2022 рр. (схвалено загальними зборами НАПН України від 17 листопада 2017 р. "Пріоритетні напрями наукових досліджень НАПН України на 2018–2022 рр.") визначено напрям щодо дошкільної освіти – "Розвиток дошкільної освіти в Україні й світі". Концептуальні положення державної політики щодо дошкільного дитинства висвітлено у відповідних документах: у законах України "Про дошкільну освіту", "Про охорону дитинства", у Національній стратегії розвитку освіти України до 2021 р.

Метою статті є розгляд на основі аналізу вітчизняної літератури концептуальних засад розвитку дошкільної освіти.

Україна отримала у спадок досить розвинуту мережу дошкільних навчальних закладів, більшість із яких були відомчими. У 1990 р. у 24,5 тис. дошкільних навчальних закладів перебувало 2,4 млн дітей, що становило 57 % загальної кількості дітей дошкільного віку. За даними Державної служби статистики України, у 2015–2016 рр. функціонувало 15 тис. закладів дошкільної освіти, які відвідували 1,3 млн дітей. У них працювало 140 тис. педагогів із дошкільної освіти (без урахування тимчасово окупованої території Автономної Республіки Крим, м. Севастополя та тимчасово окупованих територій у Донецькій та Луганській областях). У 2017 р. також було 15 тис. закладів дошкільної освіти, їх відвідували 1,3 млн дітей, але педагогічних працівників, задіяних у сфері дошкільної освіти, стало 145 тис. (без урахування тимчасово окупованої території Автономної Республіки Крим, м. Севастополя та тимчасово окупованих територій у Донецькій та Луганській областях) [3].

Усвідомлюючи важливість розвитку дитини в усі періоди (пренатальний, перинатальний, немовлячий, ранній і дошкільний) її життя, у 2010 р. під егідою ЮНЕСКО було вперше проведено Всесвітню конференцію з виховання й освіти дітей молодшого віку, в якій брали участь 1 тис. учасників зі 193 країн світу (членів ЮНЕСКО). Загальною темою конференції була тема "Виховання і освіта дітей молодшого віку – перший і засновчий крок до створення багатства націй". Світове товариство вчених визнало, що здорові, розвинуті і вихованні діти раннього віку є багатством націй і держав. Це спонукало дослідників Н. Авдєєву, Т. Верні, Ф. Ґрінейкра, С. Ґрофа, І. Добрякова, Ф. Дольто, О. Захарова, І. Пузь, Н. Фоудора та інших започаткувати дослідження пренатального та перинатального періодів розвитку дитячого організму.

У контексті запровадження освіти упродовж життя особливої теоретичної і практичної уваги потребує формальна освіта дітей від 0 до 2 років. Водночас розроблено програму розвитку дітей від пренатального періоду

до трьох років “Оберіг”, в якій розкрито особливості розвитку дитини раннього віку, зокрема в пренатальний і перинатальний періоди. Окреслено основні завдання за змістовими розділами, що охоплюють найважливіші етапи життєдіяльності малюка певного віку, подано орієнтовні показники розвитку та поради для батьків.

Під керівництвом дійсного члена НАПН України, доктора педагогічних наук, професора А. Богуш [2] розроблено Базовий компонент (стандарт) дошкільної освіти, який затверджено Наказом МОН України № 615 від 22.05.2012 р. “Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (нова редакція)”. Базовий компонент дошкільної освіти України ґрунтується на основних положеннях Міжнародної конвенції ООН про права дитини, законах України “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”, “Про охорону дитинства”, інших нормативних актах стосовно дитинства. Базовий компонент реалізовано в навчально-методичному забезпеченні, зокрема у відповідних програмах “Впевнений старт”, “Дитина”, “Я у світі”, “Українське дошкілля” тощо.

Окрім того, Базовий компонент дошкільної освіти у новій редакції вперше побудовано за освітніми лініями, як і Державний стандарт початкової освіти Нової української школи, який визначає лінії розвитку наступності дошкільної й початкової освіти. Для кожної освітньої лінії кінцевим результатом визначено сформованість відповідних компетентностей у випускника закладу дошкільної освіти. Передбачено також не лише інваріантну, а й варіативну частину, коли кожен заклад дошкільної освіти може вибирати варіативну частину та розробляти власні програми, які має затвердити Міністерство освіти і науки України [2].

У 2010 р. була спроба реформування дошкільної освіти в Україні, зокрема запроваджено обов’язковий рік навчання для дітей п’ятирічного віку. Тоді суспільство сприйняло це вкрай негативно (42 % респондентів), позитивно сприйняли лише 29 % респондентів. Негативне ставлення до такого нововведення в 2015 р. збільшилося до 54 % (серед працівників освіти – 56 %), а респондентів із позитивним ставленням було лише 26 % (серед працівників освіти – 22 %) [5]. Нині відповідно до Закону України «Про освіту» передбачається, що діти старшого дошкільного віку (від 5 років) обов’язково охоплюються дошкільною освітою відповідно до стандарту дошкільної освіти.

Нині через складну економічну ситуацію в країні та зайнятість жінок зріс попит на дошкільну освіту, зросла й кількість дітей, які відвідують заклади дошкільної освіти. Однак місць у закладах дошкільної освіти бракує, неможливо задовольнити всіх батьків, які бажають влаштувати дітей. Тому батьки на власний розсуд вибирають способи та форми, якими забезпечують реалізацію права дітей на дошкільну освіту.

Згідно із законом, діти можуть здобувати дошкільну освіту за бажанням батьків або осіб, які їх замінюють:

– у закладах дошкільної освіти, незалежно від підпорядкування, типів і форм власності;
– у структурних підрозділах юридичних осіб приватного і публічного права, зокрема закладів освіти;
– у сім’ї – за сімейною (домашньою) формою здобуття дошкільної освіти;
– за допомогою фізичних осіб, які мають педагогічну освіту та/або професійну кваліфікацію педагогічного працівника, які провадять незалежну професійну діяльність;
– за допомогою фізичних осіб – підприємців, основним видом діяльності яких є освітня діяльність [4].

У своїх дослідженнях Л. Пісоцька [10] зазначає, що в історичному розвитку система дошкільної освіти має відповідний досвід становлення, відродження, стабільного розвитку і модернізації на різних етапах розвитку суспільства і бере свій початок із середини XIX ст. На той час проблема дошкільного виховання привертала увагу громадськості, було створено педагогічні осередки на чолі з відомими педагогічними діячами, відкривалися перші дитячі садки на різних засадах і в усіх регіонах України.

Н. Гавриш у своїх розвідках наголошує, що процес розвитку системи дошкільної освіти триває, а прикладом зміни сьогодення є характер взаємин суб’єктів освітнього процесу, зокрема педагогів і батьків. У державних документах визначено перерозподіл відповідальності за якість освіти між закладами дошкільної освіти і батьками, що зумовило активний спосіб підвищення рівня культури батьківства, більш ефективні форми і методи взаємодії між закладами та родинами [11].

Науковець К. Крутій акцентує на тому, що ухвалений Закон України “Про освіту” [4] – це дороговказ для колективів усіх закладів освіти, зокрема дитячих установ, оскільки визначає нову стратегію розвитку освітньої системи держави. Освітній процес у закладах дошкільної освіти здійснюється як етап цілеспрямованого розвитку дитини завдяки її активній життєдіяльності у створених умовах, у певний спосіб, за певної взаємодії педагогічних працівників і батьків [7].

Відповідно до «Національної доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні» [5] встановлено основні пріоритети розвитку дошкільної освіти:

1) усунення авторитарної педагогіки;
2) дефініції наступності дошкільної і початкової освіти в юридично-правових документах;
3) пріоритетність дошкільної освіти як першої ланки освіти впродовж життя;
4) науково-методичне обґрунтування різних форм дошкільної освіти;
5) розроблення моделі життєзабезпечення дитячого розвитку на засадах взаємодії сім’ї та служб медико-психолого-педагогічного супроводу;
6) розроблення і впровадження науково-методичного забезпечення раннього розвитку дітей;
7) організаційне забезпечення переходу дитини від дошкільної до шкільної ланки освіти на основі критеріїв оцінювання дошкільної, а не шкільної зрілості;

8) наукове обґрунтування та кардинальні зміни системи фізичного виховання дітей – нові дослідження проблеми сучасних підходів до умов збереження здоров'я дитини;

9) об'єднання зусиль фахівців дошкільної освіти для виконання стратегічних завдань – зміни парадигми управління освітою з вертикального адміністрування діяльності закладів на політику адаптивного сервісу з боку керівної складової частини системи задля забезпечення організаційних, технологічних та інформаційних змін.

Висновки. Отже, пріоритетом сучасної освіти є особистість дитини, створення умов для удосконалення її неповторної унікальності, розвитку здібностей та обдарувань, що сприятиме успіху дитини в майбутньому, що позитивно позначатиметься на добробуті держави. Але нині Україна переживає надзвичайно складний період формування громадянського суспільства, в якому змінюється співучасть держави і громади у розподілі повноважень, обов'язків і сфер відповідальності для забезпечення ефективного впливу на розвиток освіти. Тому перспективи подальших наших досліджень визначаємо у напрямі розвитку механізмів державного управління у галузі освіти, зокрема дошкільної.

Використана література:

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2008. 684 с.
2. Богуш А. М. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf (дата звернення: 06.03.2019).
3. Державна служба статистики України. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/ (дата звернення: 06.03.2019).
4. Закон України "Про освіту". URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 06.03.2019).
5. Кремень В. Г. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. Київ : *Педагогічна думка,* 2016. 448 с.
6. Кремень В. Г. Феномен інновації : освіта, суспільство, культура : монографія. Ін-т обдарованої дитини АПН України. Київ : *Пед. думка*, 2008. 472 с.
7. Крутій К., Гавриш Н. Новий закон України "Про освіту" : які зміни очікують на дошкілля? *Дошкільне виховання.* 2017. № 11. С. 2–6.
8. Луговий В. І. Десять років становлення (досвід досліджень, розробок і впроваджень у сфері державного управління). Київ : Вид-во НАДУ, 2005. 356 с.
9. Олійник В. В. Культура цільового управління в національній системі освіти: гуманістичний контекст. Луцьк : Вежа-Друк, 2017. 412 с.
10. Пісоцька Л. С. Початкові етапи зародження і становлення суспільного дошкільного виховання в Україні. *Педагогічний дискурс.* 2013. Вип. 15. С. 549–553.
11. Страйгородська Л. І. Дошкільна освіта як складова системи безперервної освіти України (2007–2014). Київ, 2016. 364 с.

References:

1. Bykov V. Yu. (2008) Modeli orhanizatsiynykh system vidkrytoyi osvity : monohrafiya. Kyiv : Atika, 684 s. [in Ukrainian].
2. Bohush A. M. Bazovyy komponent doshkil'noyi osvity (nova redaktsiya). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf (data zvernennia: 06.03.2019).
3. Derzhavna sluzhba statystyky Ukrayiny. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/ (data zvernennia: 06.03.2019).
4. Zakon Ukrayiny "Pro osvitu". URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (data zvernennia: 06.03.2019).
5. Kremen' V. H. (2016) Natsional'na dopovid' pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukrayini. Kyiv : *Pedahohichna dumka,* 448 s. [in Ukrainian].
6. Kremen' V. H. (2008) Fenomen innovatsiyi : osvita, suspil'stvo, kul'tura : monohrafiya. In-t obdarovanoyi dytyny APN Ukrayiny. Kyiv : *Ped. dumka*, 472 s. [in Ukrainian].
7. Krutiy K., Havrysh N. (2017) Novyy zakon Ukrayiny "Pro osvitu" : yaki zminy ochikuyut' na doshkillya? *Doshkil'ne vykhovannya.* № 11. S. 2–6. [in Ukrainian].
8. Luhovyy V. I. (2005) Desyat' rokiv stanovlennya (dosvid doslidzhen', rozrobok i vprovadzhen' u sferi derzhavnoho upravlinnya). Kyiv : Vyd-vo NADU, 356 s. [in Ukrainian].
9. Oliynyk V. V. (2017) Kul'tura tsil'ovoho upravlinnya v natsional'niy systemi osvity: humanistychnyy kontekst. Luts'k : Vezha-Druk, 412 s. [in Ukrainian].
10. Pisots'ka L. S. (2013) Pochatkovi etapy zarodzhennya i stanovlennya suspil'noho doshkil'noho vykhovannya v Ukrayini. *Pedahohichnyy dyskurs.* Vyp. 15. S. 549–553. [in Ukrainian].
11. Strayhorods'ka L. I. (2016) Doshkil'na osvita yak skladova systemy bezperervnoyi osvity Ukrayiny (2007–2014). Kyiv, 364 s. [in Ukrainian].

Кравчинская Т. С. Развитие дошкольного образования в отечественной литературе: концептуальные основы

В статье рассмотрены концептуальные основы развития дошкольного образования в Украине на основе анализа отечественной литературы. Раскрыты приоритетные направления научных исследований дошкольного образования как первого звена непрерывного образования на протяжении жизни. Освещено реформирование дошкольного образования, обусловленное изменениями в системе и структуре общего среднего образования и закономерностью интеграции национального образования в европейское образовательное пространство. Приведены данные Государственной службы статистики Украины по развитию дошкольного образования за 25 лет независимости. В контексте внедрения образования на протяжении жизни освещено формальное образование детей раннего возраста. На основе анализа нормативных документов рассмотрены концептуальные положения государственной политики в отношении детей дошкольного возраста, выяснены условия получения дошкольного образования на современном этапе развития государства и дошкольного образования в частности.

Ключевые слова: *ребенок, дошкольное образование, учреждения дошкольного образования, развитие системы дошкольного образования.*

Kravchinska T. S. The development of preschool education in the domestic literature: conceptual foundations
The conceptual foundations of the development of preschool education in Ukraine on the basis of the analysis of domestic literature considered in the article. The priority directions of scientific research of preschool education as the first level of continuous education throughout life are revealed. The reform of preschool education, which is conditioned by changes in the system and structure of a secondary education and the regularity of the integration of national education into the European educational space, is covered. The data of the State Statistics Service of Ukraine on the development of preschool education for 25 years of independence are given. In the context of the introduction of education throughout life, the formal education of young children is covered. On the basis of the analysis of normative documents, the conceptual provisions of the state policy concerning preschool children are considered, the conditions for obtaining preschool education at the present stage of state development and preschool education in particular are determined.
Key words: *child, preschool education, institutions of preschool education, development of the system of preschool education.*

УДК 811.111´27:656.61

Кудрявцева В. Ф., Швецова І. В.

СТРАТЕГІЯ ВИВЧЕННЯ СТАНДАРТНИХ ФРАЗ ДЛЯ СПІЛКУВАННЯ У МОРІ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ МОРСЬКОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті розглядається стратегія викладання стандартних морських комунікаційних фраз під час морських уроків англійської мови. Проаналізовано практичний досвід викладання стандартних фраз. У дослідженні викладено список фраз, які є обов'язковими для навчання студентами. Автори пропонують логічно послідовну та методологічно обґрунтовану систему викладання морських фраз. Розглянуто типи вправ і завдань для вивчення стандартних фраз і їх послідовності в процесі навчання. Досліджено можливості систематичного вивчення стандартних фраз для спілкування на морі протягом усього курсу вивчення англійської мови на професійному рівні в морських навчальних закладах. Аналіз даних чітко вказує на те, що викладання стандартних фраз для спілкування на морі має здійснюватися на основі реальної морської практики та впровадження відповідних сучасних методів вивчення мови.
Ключові слова: *морська англійська мова, стандартні фрази для спілкування у морі, ІМО, логічно побудована і методично виправдана система вправ і завдань, безпека праці на морі, вивчення стандартних фраз для спілкування на морі, впровадження відповідних сучасних методів вивчення мови, морська освіта.*

У численних статтях і виступах неодноразово наголошено, що неадекватне знання морської англійської мови спричиняє значні людські і матеріальні втрати, що, насамперед, стосується моряків, для яких англійська мова не є рідною. З метою уникнення таких ситуацій Міжнародна морська організація затвердила "Стандартні фрази для спілкування у морі Міжнародної морської організації (ІМО)", які необхідно знати напам'ять без будь-яких структурно-лексичних змін і які не потребують оволодіння складними граматичними трансформаціями. Стандартні фрази морського спілкування затверджені для того, щоб "сприяти більшій безпеці судноводіння і управління судном; стандартизувати мову, що використовується для зв'язку при плаванні у морі, на підходах до порту, на водних шляхах і в гаванях, а також для внутрішнього суднового спілкування на суднах з багатомовною командою; надати допомогу морським навчальним закладам у досягненні вище зазначених цілей" [6, с. 10].

Задля дотримання безпеки роботи на судні перед користувачами поставлено як мінімальну вимогу дотримуватися максимально точного відтворення стандартних фраз для спілкування у морі у відповідних ситуаціях із метою уникнення сумнівного розуміння інформації під час спілкування.

Мета статті – дослідити можливості системного підходу до навчання стандартних фраз для спілкування у морі на комунікативних заняттях із морської англійської мови.

Конвенція ПДМВ визначає основну компетентність із морської англійської мови як уміння "користуватися Стандартними фразами для спілкування у морі і використовувати англійську мову в усній і письмовій формі». Цією ж конвенцією визначено, що здатність розуміти і використовувати стандартні фрази для спілкування у морі вимагається для сертифікації вахтових офіцерів на суднах вантажністю 500 тон і більше" [12, с. 10].

Б. Причард констатує, що численні зіткнення суден трапляються через невдалі комунікативні спроби врегулювати ситуацію, натомість використовується розмовна форма спілкування по УКВ замість стандартизованої або відсутність відповідей на виклики. Визначаючи стандартні фрази для спілкування у морі як необхідну стандартизовану форму морського спілкування і як обов'язкову частину навчальних програм із морської англійської мови, дослідник вважає, що другий аспект взагалі нехтується як другорядний [11, с. 5].

Продовженням цієї думки є один із висновків проектного дослідження стосовно мовних бар'єрів і непорозумінь у спілкуванні між суднами, зі службою руху суден (VTS) і т.п., що необхідно активізувати зусилля, щоб використання стандартних фраз стало частиною морської освіти [13, с. 61].

О. М. Демченко, провівши певну аналітичну роботу, до критеріїв із підготовки з англійської мови за професійним спрямуванням фахівців морського транспорту, зараховує уміння читати технічні тексти і коментувати окремі фрагменти, оформлювати монологічне повідомлення; демонструвати мовні навики в одній із запропонованих ситуацій спілкування на вузькоспеціальну, загально-морську або повсякденну теми, правильно, з погляду граматики, висловити свою думку [1, с. 26]. Водночас опанування стандартних фраз для спілкування у морі до переліку умінь не включене.

У дослідженнях можливостей контекстного підходу до навчання і вивчення стандартних фраз для спілкування у морі увага також фокусується на тому, що з-поміж стратегій, можливих для впровадження викладачами англійської мови за професійним спрямуванням, є створення міждисциплінарних робочих груп, які б могли використовувати тренажери закладу з метою реалізації розробленого ними навчального сценарію [7, с. 3].

О. М. Тирон підкреслює, що немає єдиних вимог до рівня володіння стандартними фразами для спілкування у морі в різних країнах, англомовні країни взагалі не ставлять за мету вивчення цих фраз на підставі того, що англійська й так їх рідна мова. Автор вважає доцільним розробити єдиний екзамен із перевірки володіння стандартними фразами для спілкування у морі [4, с. 134].

Більш радикальну думку висловлює С. Муррелл, наголошуючи, що вахтові офіцери не мають працювати, якщо вони не пройшли сертифікацію на знання стандартних фраз для спілкування у морі, тому що вони схильні до непорозумінь і помилок при виконанні суднових операцій [9, с. 1]. Автор вважає за необхідне сертифікувати і тих вахтових офіцерів, для кого англійська мова є рідною, оскільки їх можуть не розуміти члени екіпажу інших національностей.

Стандартні фрази для спілкування у морі є об'єктом безумовної уваги і авторів навчальних посібників із морської англійської мови. Виділяючи стандартні фрази для спілкування у морі як невелику, але постійну частину розділу, Т. Грайс переважно пропонує два-три завдання у такій послідовності: прослухайте/прочитайте розмову між, наприклад, судновим офіцером і службою руху суден, дайте відповіді на запитання, відтворіть розмову у ролях [5, с. 18]. Перевагою цього підходу є системність, недоліком – занадто лімітований обсяг і відсутність завдань для розвитку самостійного говоріння.

У двотомному навчальному посібнику з морської англійської мови у кожному тематичному розділі розміщені вправи, орієнтовані на вивчення стандартних фраз для спілкування у морі і подано ширший діапазон вправ, як-от "Поєднайте дві частини роз'єднаних стандартних фраз", "Виберіть правильне слово для використання у наступних стандартних фразах для спілкування у морі", "Поставте речення у правильному порядку, щоб відтворити розмову". Проте ситуативні завдання як останній етап роботи над стандартними фразами для спілкування у морі, також являють собою вправи контрольованого типу, що обмежує можливості для розвитку продуктивних комунікативних умінь студентів [10, с. 156].

Група авторів нашого навчального закладу також обрала тематичний підхід до вивчення стандартних фраз для спілкування у морі, а з типових завдань – "Закінчіть фрази поданими словами", "Закінчіть розмову, використовуючи фрази", "Обговоріть, хто розмовляє і які процедури описані", "Переставте рядки, щоб отримати логічно побудовану розмову", "Програйте розмову у ролях" [2; 13].

Проведене нами опитування 30 студентів III і IV курсів факультету судноводіння свідчить, що вони використовували стандартні фрази для спілкування у морі, працюючи на практиці у багатонаціональному екіпажі, під час виконання вантажних операцій, швартування, спостереження на містку, періодичного управління судном, постановки судна на якір. Отже, ми вважали за необхідне розглянути можливості досконалого вивчення саме цих фраз. Зауважимо, що документ складається з двох розділів: розділ А "Зовнішнє спілкування судна" має біля тисячі семисот стандартних фраз, розділ Б – "Внутрішнє суднове спілкування" складається з півтори тисячі стандартних фраз. Навіть протягом чотирьох років навчання важко вивчити і утримувати в пам'яті таку велику кількість фраз.

У Модельному курсі 3.17 "Морська англійська мова" подані рекомендації для викладачів морської англійської мови щодо методики вивчення стандартних фраз для спілкування у морі, основна з яких така: "Щоб студенти запам'ятовували фрази, необхідно регулярно виділяти час на їх повторення невеликими частинами", яку ми вважаємо принципово важливою, але такою, що важко реалізувати [8, с. 291].

Спостереження за роботою викладачів під час відвідування навчальних занять підтверджують наші уявлення, що стандартні фрази для спілкування у морі вивчаються фрагментарно і епізодично, а головне, що вони запам'ятовуються на короткий час: за необхідності використати фрази у наступних темах навчальної програми їх фактично спочатку треба повторити.

На першому етапі дослідження нами визначено таку послідовність дій:

- окреслити перелік фраз, необхідних для вивчення студентами;
- визначити типи вправ/завдань для вивчення фраз;
- розробити тематично зорієнтовану послідовність завдань;
- визначити методику проведення обраних вправ/завдань;
- дослідити можливості ефективного оцінювання умінь студентів використовувати стандартні фрази.

В організації дослідження ми керувались рекомендацією Міжнародної морської організації, що “стандартні фрази слід вивчати не в повному обсязі, а вибірково у відповідно до конкретних потреб користувачів” [8, с. 11].

Необхідність виокремлення найбільш вживаних стандартних фраз із тематичних груп і самих тематичних груп можливостям навчального плану для курсу англійської мови за професійним спрямуванням привела нас до формування 5 груп із 20 стандартних фраз на кожен навчальний семестр, що разом утворило 15 груп стандартних фраз загальною кількістю у 300 фраз, що, на нашу думку, може забезпечити плавне входження випускника морського навчального закладу у спілкування з багатонаціональним екіпажем під час рутинних операцій на судні.

Подальша робота була зорієнтована на визначення типів вправ/завдань для вивчення стандартних фраз та послідовності їх використання у навчальному процесі з вивчення англійської мови. На основі друкованих матеріалів із теорії та практики вивчення стандартних фраз та власного досвіду нами укладено узагальнений перелік таких вправ. Зупинимося на деяких з них.

Частина вправ, рекомендованих у Модельному курсі 3.17 “Морська англійська мова”, передбачає запис необхідних стандартних фраз викладачем і/або студентами на звукові носії інформації з їх подальшим аудіюванням під час навчальних занять для тренування вимови, порівняння власних записів з аутентичними, розуміння змісту через традиційні комунікативні завдання для розвитку умінь аудіювання. Можна дійти висновку, що такі вправи/завдання необхідні для первинного ознайомлення зі стандартними фразами.

Такі завдання, як записувати важливу інформацію під час аудіювання стандартних фраз чи трансформувати граматично правильні речення у стандартні фрази, видаються нам недоцільними, тому що потребують подвійних умінь студентів: граматично правильно будувати речення англійською мовою і використовувати граматично спрощені стандартні фрази, що, фактично, не передбачалося розробниками стандартних фраз, на що необхідно витрачати багато додаткового часу і що не виробляє автоматичну осмислену реакцію студентів у певній ситуації. Вважаємо їх вправами заради вправ, які відволікають від досягнення поставленої мети вивчення стандартних фраз.

Нині нагадаємо, що стандартні фрази подані у спрощеному варіанті англійської мови, де часто пропущені артиклі, дієслово “be”; до інших мовних ознак стандартних фраз можна зарахувати уникнення синонімів, скорочених форм, надання повних відповідей до загальних і спеціальних запитань, послідовне вимовляння лише однієї фрази кожним учасником розмови.

Наша робота над вивченням студентами стандартних фраз доводить прикладну спрямованість, оперативну результативність і вмотивованість студентів виконувати завдання типу “половина діалогу”, “підказки для діалогу”, “спілкування шляхом випадкового вибору”, “спільно укладені діалоги” та “керовані діалоги”.

Зазначимо, що завдання з вивчення стандартних фраз, представлені або рекомендовані у досліджених нами теоретичних і прикладних публікаціях, щонайвище розвивають уміння студентів до виконання частково контрольованих завдань, під якими мається на увазі більше мовної свободи студентів, водночас викладачу не відомі усі можливі варіанти відповідей, навіть якщо можливості студентів досить обмежені.

Усвідомлюючи переваги кожного типу вправ/завдань на основі їх застосування у навчальному процесі, ми дійшли висновку, що в умовах нашого навчального закладу, де англійська мова теж іноземна, для впровадження системи вправ/завдань із ґрунтовного вивчення стандартних фраз необхідно:

– протягом першого-третього семестрів навчати студентів зрозуміло і чітко спілкуватися морською англійською мовою загального вжитку (GME);

– при цьому значну увагу приділяти вивченню базових структур стандартних фраз для спілкування у морі, а саме: речення з дієсловами у наказовому способі (Clean the holds!); загальні запитання і повні відповіді на них (Are the holds clean / dry / free of smell ? – Yes, the holds are clean / dry / free of smell. / – No, the holds are not clean / dry / free of smell (yet). / – The holds will be clean / dry / free of smell in ... minutes / hours.); спеціальні запитання і повні відповіді на них (What is the deadweight of the vessel? – The deadweight is ... tonnes.);

– протягом четвертого семестру, в якому розпочинається вивчення спеціалізованої морської англійської мови (SME), розпочинати поступову підготовку до активного і сфокусованого вивчення стандартних фраз: ознайомлення студентів із загальними особливостями стандартних фраз: назви букв, вимова цифр і чисел, маркери повідомлень, особливості комунікативної реакції на запитання, накази, стандартні організаційні фрази, корекція помилок, необхідність повторення, опис пеленгу, курсу, відстані, швидкості, широти, довготи тощо, паралельно вивчаючи окремі стандартні фрази відповідно до тем, що вивчаються;

– протягом наступних семестрів запроваджувати розроблену нами і апробовану на темах, пов’язаних із вантажними операціями, систему методично обґрунтованих вправ і завдань;

– додавати до поточних тестових завдань, у тому числі на електронній навчальній платформі Moodle, лексико-семантичні завдання на перевірку знань і умінь студентів використовувати стандартні фрази для спілкування у морі;

– запровадити усну перевірку комунікативних умінь студентів із використання стандартних фраз у відповідних операційних ситуаціях на судні як під час поточної усної перевірки комунікативних умінь, так і під час диференційованих заліків і випускних іспитів із морської англійської мови.

Висновки. Навчання студентів стандартним фразам для спілкування у морі варто здійснювати на основі реальної практики у морській галузі і шляхом застосування відповідних сучасних методів вивчення мови. Крім вправ контрольованого і частково контрольованого характеру, студентам варто надавати змогу самостійно визначати зміст розмов із використанням стандартних фраз для спілкування у мові на основі детальних описів ситуацій, рольових карток, попередньої практики на судні. Вивчення стандартних фраз має здійснюватися системно і послідовно, для чого необхідно розробити тематично зорієнтовану і методично обґрунтовану систему завдань і послідовність їх виконання.

Можливості системного вивчення стандартних фраз для спілкування у морі ще далеко не вичерпані. Нашими наступними кроками плануються: створення міждисциплінарної робочої групи для об'єднання зусиль із навчання студентів стандартних фраз; завершення науково-методичних рекомендацій для викладачів морської англійської мови щодо системи вправ/завдань і методики використання стандартних фраз упродовж усього курсу вивчення англійської мови за професійним спрямуванням у морських навчальних закладах; внесення завдань із перевірки умінь студентів користуватися стандартними фразами в екзаменаційні матеріали.

Використана література:

1. Демченко О. М. Критеріальний підхід до сформованості вмінь професійного спілкування іноземною мовою у студентів ВНЗ морського транспорту. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.* 2016. № 2 (109). С. 26.
2. Кудрявцева В. Ф., Барсук С. Л., Бойко К. Л., Степанюк М. П. Sail Safe : навч. посібник. Херсон : ТОВ "ВКФ "Стар" ЛТД", 2017. С. 56.
3. Кудрявцева В. Ф., Бондаренко В. В., Мороз О. Л., Швецова І. В. While Ashore : навч. посібник. Херсон : ТОВ "ВКФ "Стар" ЛТД", 2018. 116 с.
4. Тирон О. М. З досвіду викладання англійської мови за професійним спрямуванням на факультеті судноводіння КДАВТ. *Водний транспорт.* 2012. № 2 (14). С. 134.
5. Grice T. English for the Maritime Industry. A Language course for seafarers. Croydon : Idris Education Ltd., 2012. 129 p.
6. IMO Standard Marine Communication Phrases. URL: www.segeln.co.at/media/pdf/smcp.pdf (last accessed: 08.03.2019).
7. Losey-León M. Facing New Changes in the Maritime English Curriculum: Tasks' Design towards the Acquisition of the Standard Marine Communication Phrases. URL: https://www.academia.edu/19611806 (last accessed: 17.03.2019).
8. Model Course 3.17 "Maritime English". URL: https://ru.scribd.com/document/261953765 (last accessed: 11.02.2019).
9. Murrrell S. All Watch Officers Must Be Certified in the IMO SMCP. URL: https://safety4sea.com/watch-officers-must-certified-imo-smcp/ (last accessed: 08.03.2019).
10. Paraskevi L. Papaleonida. Maritime English. Volume 1. URL: https://maredu.gunet.gr/modules/document/file.php/ASP350 (last accessed: 17.02.2019).
11. Prichard B. Maritime English syllabus for the modern seafarer: Safety-related or comprehensive courses? URL: https://link.springer.com/article/BF03195041 (last accessed: 18.03.2019).
12. STCW Convention and STCW Code. URL: https://navlib.net/wp-content/uploads/2018/06/STCW–2017.pdf (Last accessed: 04.03.2019).
13. Tores E. Language Barriers and Miscommunication as a Cause of Maritime Accidents. URL: https://maredu.gunet.gr/modules/document/file.php/MAK265/Dissertations (last accessed: 05.03.2019).

References:

1. Demchenko O. M. (2016) Kryterialnyi pidkhid do sformovanosti vmin profesiinoho spilkuvannia inozemnoiu movoiu u studentiv VNZ morskoho transport [Criteria-based approach to foreign language communicative competency of students of higher maritime institutions]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*. № 2 (109). P. 26.
2. Kudryavtseva V. F., Barsuk S. L., Boiko K. L., Stepaniuk M. P. Sail Safe. Kherson : TOV "VKF "Star" LTD" [in English].
3. Kudryavtseva V. F., Bondarenko V. V., Moroz O. L., Shvetsova I. V. While Ashore. Kherson : TOV "VKF "STAR" LTD" [in English].
4. Tyron O. M. Z dosvidu vykladannia anhliiskoi movy za profesiinym spriamuvanniam na fakulteti sudnovodinnia KDAVT [On the experience of teaching English for Specific Purposes at Navigation Faculty of Kyiv State Academy of Water Transport]. *Vodnyi transport.* № 2 (14). P. 134.
5. Grice T. (2012) English for the Maritime Industry. A Language course for seafarers. Croydon : Idris Education Ltd. 129 p.
6. IMO Standard Marine Communication Phrases. URL: www.segeln.co.at/media/pdf/smcp.pdf (last accessed: 08.03.2019).
7. Losey-León M. Facing New Changes in the Maritime English Curriculum: Tasks' Design towards the Acquisition of the Standard Marine Communication Phrases. URL: https://www.academia.edu/19611806 (last accessed: 17.03.2019).
8. Model Course 3.17 "Maritime English". URL: https://ru.scribd.com/document/261953765 (last accessed: 11.02.2019).
9. Murrrell S. All Watch Officers Must Be Certified in the IMO SMCP. URL: https://safety4sea.com/watch-officers-must-certified-imo-smcp/ (last accessed: 08.03.2019).
10. Paraskevi L. Papaleonida. Maritime English. Volume 1. URL: https://maredu.gunet.gr/modules/document/file.php/ASP350 (last accessed: 17.02.2019).
11. Prichard B. Maritime English syllabus for the modern seafarer: Safety-related or comprehensive courses? URL: https://link.springer.com/article/BF03195041 (last accessed: 18.03.2019).
12. STCW Convention and STCW Code. URL: https://navlib.net/wp-content/uploads/2018/06/STCW–2017.pdf (last accessed: 04.03.2019).
13. Tores E. Language Barriers and Miscommunication as a Cause of Maritime Accidents. URL: https://maredu.gunet.gr/modules/document/file.php/MAK265/Dissertations (last accessed: 05.03.2019).

Кудрявцева В. Ф., Швецова И. В. Стратегия изучения стандартных фраз для общения в море на занятиях по морскому английскому языку

В статье рассматривается стратегия обучения стандартным фразам морского общения на уроках морского английского. Анализируется практический опыт преподавания стандартных фраз. В исследовании приведен список фраз, обязательных для изучения студентами. Авторы предлагают логически упорядоченную и методологически обоснованную систему обучения морским фразам. В статье приведены виды упражнений и заданий для изучения стандартных фраз и их последовательность в учебном процессе. В работе конкретно рассматриваются возможности систематического изучения стандартных фраз для общения на море на протяжении всего курса изучения английского языка на профессиональном уровне в морских учебных заведениях. Анализ данных четко указывает на то, что обучение стандартным фразам для общения на море должно осуществляться на основе реальной морской практики и внедрения соответствующих современных методов изучения языка.

Ключевые слова: *морской английский язык, стандартные фразы для общения в море, ИМО, логически выстроенная и методически обоснованная система упражнений и заданий, безопасность работы на море, изучение стандартных фраз для общения на море, внедрение соответствующих современных методов изучения языка, морское образование.*

Kudryavtseva V. F., Shvetsova I. V. Strategy of teaching standard maritime communication phrases at maritime English lessons

The paper deals with the teaching strategy of standard maritime communication phrases during maritime English lessons. Practical experience of teaching of standard phrases is being analyzed. The study has outlined the list of phrases that are obligatory for students to study. The authors suggest logically sequenced and methodologically justified system of maritime phrases teaching. The article provides types of exercises and tasks for studying standard phrases and their sequencing in the learning process. The paper is specifically concerned with the possibilities of systematic study of standard phrases for communication at sea throughout the entire course of English language study at a professional level in maritime educational establishments. The analysis of the data clearly indicates that teaching of standard phrases for communication at sea should be performed on the basis of real maritime practice and implementation of appropriate modern methods of language learning.

Key words: *Maritime English, standard marine communication phrases, IMO, logically sequenced and methodologically justified system of exercises and tasks, the safety of work at sea, study of standard phrases for communication at sea, implementation of appropriate modern methods of language learning, maritime education.*

УДК 378.22:[373.61+37.014.543]

Кузьменко Ю. А.

ПЕРСПЕКТИВИ ЕКСТРАПОЛЯЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ СУЧАСНИХ ПІДПРИЄМЦІВ У ФАХОВУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ З УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

У статті проведено аналіз освітньо-професійних програм підготовки майбутніх магістрів з управління навчальним закладом у Харківському національному економічному університеті імені Семена Кузнеця, Українській інженерно-педагогічній академії, Херсонському державному університеті, Національному університеті біоресурсів і природокористування України, який показав, що ситуація з підготовкою керівників закладів освіти в аспекті їхньої фінансово-економічної готовності до роботи значно погіршилася, демонструючи тенденції редукції.

Запропоновано розширити дисципліни авторськими модулями, що забезпечують когнітивну основу готовності майбутніх магістрів з управління навчальним закладом до фінансово-економічної діяльності: "Управління фінансово-економічною діяльністю" – модулем "Підприємницька культура", "Соціальна та екологічна безпека діяльності" – модулем "Страхування майна та відповідальності перед третіми особами", "Управління трудовими ресурсами та змістом робіт" – модулем "Способи мотивації та стимуляції персоналу" та дисципліну "Керівник навчального закладу та психологія управління" – модулем "Психологія підприємництва".

Ключові слова: *фінансово-економічна діяльність, освітньо-професійна програма, управління навчальним закладом, керівники закладів освіти, модулі, дисципліни, підприємницька культура.*

Аналіз програм підготовки майбутніх магістрів з управління навчальних закладів дають підстави стверджувати, що нинішня версія фахової освіти мало приділяє увагу питанню розвитку та формування у зазначеної категорії професіоналів підприємницької культури та здатності до фінансової та економічної діяльності в закладах освіти. Внаслідок такої неуважності до підприємництва в сфері освіти спостерігаємо фактично стагнацію закладів освіти в питаннях добробуту та мотивації персоналу, що неприпустиме в умовах капіталістично зорієнтованих стандартів життєдіяльності.

Серед обставин, які очевидно впливають на можливості подолання зазначеного недоліку – швидке отримання необхідного рівня готовності студентів спеціальності "Менеджмент" до фінансово-економічної діяльності (далі – ФЕД) через корекцію змістових модулів окремих дисциплін, в яких закладено необхідний потенціал.

Метою статті є окреслення перспектив екстраполяції професійної освіти сучасних підприємців у фахову підготовку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом.

Серед 15 рекомендованих дисциплін, що увійшли до останньої освітньо-професійної програми (далі – ОПП) підготовки магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000009 "Управління навчальним закладом" Галузевого стандарту вищої освіти України [2], який було розроблено групою фахівців МОН України ще у 2006 р., нами виокремлено "Фінансово-економічна діяльність" та "Аудит і оцінювання управлінської діяльності", в яких наведені назви змістових модулів, що відображають можливість підвищення рівня економічної та фінансової освіченості майбутніх магістрів з управління навчальним закладом.

На жаль, термін обов'язкового використання державного стандарту з цієї спеціальності сплинув, у зв'язку з чим заклади вищої освіти країни, користуючись правом більш вільної академічної свободи у побудові програм підготовки, значно скоротили, а іноді й зовсім відмовилися від названих дисциплін на користь суто педагогічних та управлінських тематик.

Таке скорочення можна пояснити наявним способом внутрішньо університетської боротьби за навчальне навантаження, яке корелює із заробітною платою науково-педагогічних працівників.

Наш вибірковий аналіз освітніх програм та персональні діалоги з гарантами освітніх програм підтверджують цю думку та наводять на іншу – ситуація з підготовкою майбутніх магістрів з управління навчальним закладом в аспекті їхньої фінансово-економічної готовності до роботи значно погіршилася, демонструючи тенденції редукції.

Так, у Харківському національному економічному університеті імені Семена Кузнеця в ОПП дисципліна "Управління фінансово-економічною діяльністю" штучно поєднана з юридичними аспектами управлінської діяльності, що видно з назви: "Правові та фінансово-економічні аспекти управління навчальним закладом". Між тим, навіть поверхового аналізу змісту цієї дисципліни досить, щоб впевнитися, що результати вивчення дисципліни прямо не стосуються здатності людини вільно орієнтуватися в цілепокладанні, мотивації, плануванні, організації, упорядковуванні, контролі за рухом, обміном, примноженням, збереженням матеріальних, інтелектуально-інформаційних, кадрових, естетичних, іміджевих та інших цінностей як всередині освітньої системи, так і зовні. Звичайно, досить дивно виглядають визначені компетентності без будь-якого зв'язку з назвою дисципліни. Для чіткості наведемо приклад із тексту ОПП, де представлено підсумкові компетентності дисципліни: "здатність до управління навчальним закладом (установою), що розвивається"; "здатність до високоефективної управлінської діяльності, в тому числі в екстремальних умовах" [4, с. 17]. Як бачимо, автори ОПП зовсім не розкривають суть зазначеної дисципліни, а також не зачіпають правові аспекти управлінської діяльності, юридичні обмеження дій керівників, взагалі, окрім назви, не прослідковується лінія ФЕД.

Аналізуючи далі ОПП вже іншої спеціальності ("Менеджмент організацій та адміністрування"), розробленої фахівцями Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця, нам вдалося знайти певні позитивні аспекти, що гідні екстраполяції. Зокрема, нам видається цінним змістовий контент дисциплін: "Фінансовий менеджмент"; "Реінжиніринг бізнес-процесів"; "Управління потенціалом підприємства", які забезпечують:

– здатність до ефективної побудови функціонально орієнтованих схем фінансового управління, побудови довгострокової й короткострокової фінансової політики на підприємстві, оцінки підприємницьких, інвестиційних і фінансових ризиків;

– здатність розробляти бюджети як короткострокового, так і довгострокового характеру, а також різних інших форм фінансових планів, оцінювати ефективність фінансової діяльності господарюючого суб'єкта; здатність до управління структурою капіталу, інвестиційним портфелем й оцінки їх прибутковості;

– здатність обґрунтовувати комплекс управлінських рішень щодо створення, успішного функціонування, підтримки та розвитку потенціалу підприємства як системи;

– здатність виявляти невикористані можливості та розробляти заходи з їх мобілізації [4, с. 7].

З цього переліку компетентностей зрозуміло, що підготовка менеджерів зі спеціальності "Менеджмент" цілком логічно стала основою підготовки майбутніх керівників навчальним закладом із 2015 р., разом із рішенням МОН про введення нової системи шифрів та назв спеціальностей в Україні [7].

Розглядаючи подібні ОПП в інших університетах країни, ми стикаємося з симетричними ситуаціями. Наприклад, у Національному університеті біоресурсів і природокористування України до навчальних планів включили "Управління фінансово-економічною діяльністю" та додали "Стратегічний менеджмент", в якому вивчають процес оцінки зовнішнього середовища, формулювання організаційних цілей, ухвалення рішень, направлених на створення і утримання конкурентних переваг, здатних забезпечити бізнесу прибуток у довгостроковій перспективі [4, с. 17].

Наступним закладом, що ми розглянули, є Українська інженерно-педагогічна академія, яка вважає за потрібне замінити дисципліни "Управління фінансово-економічною діяльністю" та "Аудит і оцінювання управлінської діяльності" однією – "Фінансовий менеджмент в освіті". Хоча, на наш погляд, доволі дивною є визначена компетентність "Здатність планувати та управляти діяльністю навчального закладу засобами інноваційних технологій" [6, с. 10], яка, насамперед, повинна мати стратегічну мету задля максимально ефективного використання грошових потоків та функціонуванні закладів освіти.

Аналогічну ситуацією ми спостерігаємо і в Херсонському державному університеті, що також у навчальні плани не внесли зазначені дисциплін, але тут з'являється "Організація і планування бізнесу", хоча прописана в ОПП компетентність– "встановлювати критерії, за якими організація визначає подальший напрямки розвитку, розробляти і реалізовувати відповідні стратегії та плани" [5, с. 7] – також не зовсім відповідає змісту дисципліни та є досить поверховою.

Навіть поверхового аналізу ОПП названих закладів вищої освіти та змісту окремих дисциплін вистачає, щоб впевнитися в тому, що результати навчання прямо не стосуються здатності людини вільно орієнтуватися в цілепокладанні, мотивації, плануванні, організації, упорядковуванні, контролі за рухом, обміном, примноженням, збереженням матеріальних, інтелектуально-інформаційних, кадрових, естетичних, іміджевих та інших цінностей як всередині освітньої системи, так і зовні.

Можна дійти висновку, що у процесі складання навчальних планів спеціальності 073 "Менеджмент", спеціалізації "Управління навчальним закладом" керівники та гаранти освітніх програм мало уваги приділяють дисциплінам, які пов'язані з підприємницькою, фінансовою, господарською та економічною діяльністю. Хоча, як ми неодноразово зазначали, сучасний менеджер освіти має завжди піклуватися про фінансову стабільність та добробут працівників навчального закладу в умовах конкурентної боротьби на ринку освітніх послуг.

Таким чином, одна з важливих організаційно-педагогічних умов здобуття підприємницького хисту майбутніх керівників закладів освіти випливає з потреби гарантованого насичення контенту освітніх програм окресленою проблематикою і може бути сформульована таким чином: розширення визначених дисциплін модулями професійної освіти сучасних підприємців.

Нами було виокремлено 4 дисципліни, які були тривалий час обов'язковими для усіх закладів вищої освіти, що здійснювали підготовку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом.

Насамперед, щоб отримати бажані результати, ми вважаємо необхідним розширити дисципліну "Управління фінансово-економічною діяльністю" модулем "Підприємницька культура", метою якого буде розвиток відповідної компетентності шляхом інтенсивного насичення навчального процесу практичними ситуаціями та проблемами економічного характеру, що виникають у повсякденній практиці керівників навчальних закладів.

Концептуально цей модуль мав би забезпечити формування та розвиток у майбутніх магістрів з управління навчальним закладом підприємницької культури, що, своєю чергою, стане результатом їх продуктивної праці, які приведуть свій заклад до фінансово-економічної свободи і забезпечать зростання прибутку завдяки знанням щодо знаходження додаткових можливостей та засобів накопичення й примноження капіталу. Це, очевидно, є необхідною умовою повсякденної діяльності керівників, яка протікає на ґрунті спілкування з потенційними інвесторами.

Головним завданням цього модуля є спрямування дій керівників на перспективу, новаторство та постійний розвиток, поліпшення стану закладу освіти й постійне їх оновлення.

На користь включення такого завдання в загальний зміст підготовки керівників свідчить той факт, що усі батьки хочуть, щоб їх дитина навчалась у найкращих педагогів, екстраполюючи їх життєвий досвід та знання, але й досить важливо, в яких умовах проходять заняття.

Наприклад, озеленення шкільної садиби, нові спортивні майданчики, додаткові кімнати для відпочинку, комп'ютерні класи тощо також мають вагоме значення для соціального та суб'єктивного сприйняття школи як осередку зразкового побуту, місця, де дітям комфортно та цікаво.

Наступною дисципліною, в яку ми вважаємо за потрібне внести корективи, є дисципліна "Управління трудовими ресурсами та змістом робіт" розширення модулем "Способи мотивації та стимуляції персоналу" Ми вважаємо, що саме в ній необхідно довести майбутнім магістрам спеціальності 073 "Менеджмент", освітньої програми "Управління навчальним закладом" необхідність розуміння сучасних засобів стимуляції та мотивування персоналу. Як показує практика, питання мотивації завжди має пріоритетне значення, якщо ставиться за мету збільшення доходів будь-якого підприємства або є необхідність поповнити потенціал підприємства шляхом внутрішніх резервів, як-от креативність суб'єктів господарювання, їх відповідальність за результати своєї активності.

Ми погоджуємося з думкою О. В. Земки, яка акцентує на тому, що «позитивна мотивація сучасного підприємництва не обмежується суто фінансовими інтересами і потребами, а постає як комплекс соціально економічних та особистісно-ціннісних орієнтирів, що спрямовують діяльність підприємця в русло примноження матеріальних статків через підсилення своїх конкурентоспроможних переваг та подолання недоліків, втілення в життя нових амбітних ідей щодо розвитку власної справи та здійснення суспільно значимих проектів. Вона передбачає вибір самостійної діяльності для досягнення економічної незалежності і самостійного підвищення матеріального добробуту, реалізації переконань та лідерського потенціалу, що ґрунтується на усвідомленому внутрішньому прагненні особистості до професійної та соціальної самореалізації» [1, с. 111].

Створення керівником сприятливого мотиваційного середовища й ефективної системи оцінки діяльності підлеглих дає йому змогу сподіватися на те, що інтереси навчального закладу стануть і їх інтересами.

Інша важлива дисципліни, що має статус перспективної в аспекті нашого дослідження, є дисципліна «Керівник навчального закладу та психологія управління» пропонується до розширення модулем «Психологія підприємництва».

Так, для ефективного впливу на діяльність підлеглих керівнику необхідно глибоко розуміти психологічні механізми поведінки людини.

Наявність чітко визначених і відомих кожному педагогові вимог до результатів праці, існування винагород за їх досягнення, що мають цінність для педагога, залежність статусу педагога в колективі від того, як він працює, об'єктивність оцінки результатів праці, відповідність вимог до педагогів їх можливостям, справедливість у розподілі винагород – усе це важливі умови продуктивної праці підлеглих.

Розгляд освітнього закладу як підприємства, що має типові для будь якої організації алгоритми життєдіяльності, наводить на думку, що зміст роботи керівника має включати в себе розуміння окремих ситуативних завдань, а саме: розподіл праці між членами адміністративного, педагогічного та допоміжного персоналу, де враховуються функціонально-посадові обов'язки статуту школи; рівень професійної підготовки кожного працівника школи, його індивідуально-психологічні особливості; вміння працювати творчо, з перспективою; зацікавленість своїми успіхами та всією школою; вміння працювати колективно; вміння керувати колективом вчителів відповідно до посадових обов'язків; вміння дотримуватися професійної етики.

Треба не забувати ще й про той факт, що в чіткості та злагодженості роботи керівників і колективу велику роль відіграють відносини, які склалися між учасниками праці. Тому не менш важливими є професійно важливі якості управлінця та його психологічні особливості, завдяки яким і задається "мажорний" тон праці усього колективу.

Висновки. Ці та інші приклади й аргументи підтверджують думку про потужні перспективи насичення змісту професійної підготовки майбутніх магістрів з управління навчальними фінансово-економічною складовою частиною, що можуть і мають стати змістовою основою обраних нами дисциплін на лекційних або практичних заняттях, які вважаємо за потрібне перелічити ще раз синтетично:

– "Управління фінансово-економічною діяльністю" розширити модулем "Підприємницька культура",

– "Соціальна та екологічна безпека діяльності" розширити модулем "Страхування майна та відповідальності перед третіми особами",

– "Управління трудовими ресурсами та змістом робіт" розширити модулем "Способи мотивації та стимуляції персоналу";

– "Керівник навчального закладу та психологія управління" розширити модулем "Психологія підприємництва".

Використана література:

1. Земка О. В. Формування підприємницької компетентності в майбутніх учителів технологій у процесі професійної підготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Глухів, 2018. 340 с.
2. Освітньо-професійна програма підготовки магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000009 "Управління навчальним закладом". Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. 65 с.
3. Освітньо-професійна програма підготовки здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 073 "Менеджмент" галузі знань 07 "Управління та адміністрування" спеціалізації "Управління навчальним закладом". Київ : Національний університет біоресурсів і природокористування України, 2018. 28 с.
4. Освітньо-професійна програма підготовки магістра за спеціальністю 073 "Менеджмент" галузі знань 07 "Управління та адміністрування" спеціалізації "Управління навчальним закладом". Харків : Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця, 2016. 79 с.
5. Освітньо-професійна програма підготовки магістра за спеціальністю 073 "Менеджмент" галузі знань 07 "Управління та адміністрування" спеціалізації "Управління закладом освіти". Херсон : Херсонський державний університет, 2018. 13 с.
6. Освітньо-професійна програма підготовки магістра за спеціальністю 073 "Менеджмент" галузі знань 07 "Управління та адміністрування" спеціалізації "Управління закладом освіти". Бахмут : Навчально-науковий професійно-педагогічний інститут Української інженерно-педагогічної академії, 2017. 23 с.
7. Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України 2015 р. № 266 від 06.11.2015 р. № 1151. URL: https://imzo.gov.ua/2015/11/06/nakaz-mon-vid-6-11-2015-1151-pro-osoblivosti-zaprovadzhennya-pereliku-galuzey-znan-i-spetsialnostey-za-yakimi-zdiysnyuyetsya-pidgotovka-zdobuvachiv-vishhoyi-osviti-zatverdzhenogo-postanovoyu/ (дата звернення: 30.07.2018).

References:

1. Zemka O. V. Formuvannia pidpryiemnytskoi kompetentnosti v maibutnikh uchyteliv tekhnolohii u protsesi profesiinoi pidhotovky : dys. … kand. ped. nauk : 13.00.04. Hlukhiv, 2018. 340 s.
2. Osvitno-profesiina prohrama pidhotovky mahistra za spetsialnistiu spetsyfichnykh katehorii 8.000009 "Upravlinnia navchalnym zakladom". Kyiv : Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2016. 65 s.
3. Osvitno-profesiina prohrama pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity za spetsialnistiu 073 "Menedzhment" haluzi znan 07 "Upravlinnia ta administruvannia" spetsializatsii "Upravlinnia navchalnym zakladom". Kyiv : Natsionalnyi universytet bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy, 2018. 28 s.
4. Osvitno-profesiina prohrama pidhotovky mahistra za spetsialnistiu 073 "Menedzhment" haluzi znan 07 "Upravlinnia ta administruvannia" spetsializatsii "Upravlinnia navchalnym zakladom". Kharkiv : Kharkivskyi natsionalnyi ekonomichnyi universytet imeni Semena Kuznetsia, 2016. 79 s.
5. Osvitno-profesiina prohrama pidhotovky mahistra za spetsialnistiu 073 "Menedzhment" haluzi znan 07 "Upravlinnia ta administruvannia" spetsializatsii "Upravlinnia zakladom osvity". Kherson : Khersonskyi derzhavnyi universytet, 2018. 13 s.

6. Osvitno-profesiina prohrama pidhotovky mahistra za spetsialnistiu 073 “Menedzhment” haluzi znan 07 “Upravlinnia ta administruvannia” spetsializatsii “Upravlinnia zakladom osvity”. Bakhmut : Navchalno-naukovyi profesiino-pedahohichnyi instytut Ukrainskoi inzhenerno-pedahohichnoi akademii, 2017. 23 s.
7. Pro osoblyvosti zaprovadzhennia pereliku haluzei znan i spetsialnostei, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka zdobuvachiv vyshchoi osvity : Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy 2015 r. № 266 vid 06.11.2015 r. № 1151. URL: https://imzo.gov.ua/2015/11/06/nakaz-mon-vid-6-11-2015-1151-pro-osoblivosti-zaprovadzhennya-pereliku-galuzey-znan-i-spetsialnostey-za-yakimi-zdiysnyuyetsya-pidgotovka-zdobuvachiv-vishhoyi-osviti-zatverdzhenogo-postanovoyu/ (data zvernennia: 30.07.2018).

Кузьменко Ю. А. Перспективы экстраполяции профессионального образования современных предпринимателей в профессиональную подготовку будущих магистров по управлению учебным заведением

В статье проведен анализ образовательно-профессиональных программ подготовки будущих магистров по управлению учебным заведением в Харьковском национальном экономическом университете имени Семена Кузнеца, Украинской инженерно-педагогической академии, Херсонском государственном университете, Национальном университете биоресурсов и природопользования Украины, который показал, что ситуация с подготовкой руководителей учебных заведений в аспекте их финансово-экономической готовности к работе значительно ухудшилась, демонстрируя тенденции редукции.

Предложено расширить дисциплины авторскими модулями, обеспечивающими когнитивную основу готовности будущих магистров по управлению учебным заведением в финансово-экономической деятельности, а именно: “Управление финансово-экономической деятельностью” – модулем “Предпринимательская культура”, “Социальная и экологическая безопасность деятельности” – модулем “Страхование имущества и ответственности перед третьими лицами”, “Управление трудовыми ресурсами и содержанию работ” – модулем “Способы мотивации и стимуляции персонала” и дисциплину “Руководитель учебного заведения и психология управления” – модулем “Психология предпринимательства”.

Ключевые слова: *финансово-экономическая деятельность, образовательно-профессиональная программа, управление учебным заведением, руководители учебных заведений, модули, дисциплины, предпринимательская культура.*

Kuzmenko Yu. A. Extrapolation prospects of professional training of modern entrepreneurs into curriculum for future masters in administration of educational institutions

The article deals with the analysis of professional training programs for future masters in administration of educational institutions in Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy, Kherson State University, National University of Bioresources and Natural Resources Use in Ukraine. The analysis showed that the training of heads of educational institutions in terms of their financial and economic readiness to work has significantly deteriorated, demonstrating the tendency of reduction.

We suggest courses should be expanded with certain modules to provide cognitive basis for the readiness of future masters in administration of educational institutions for financial and economic activity, namely: the course “Management of Financial and Economic Activity” should include the module “Entrepreneurship Culture”, the course “Social and Ecological Safety” should involve the module “Property Insurance and Third Party Liability”, the course “Management of Labor Resources and Activity Content” should contain the module “Methods of Motivation and Stimulation of Personnel”, and the course “Head of Educational Establishment and Psychology of Management” should include the module “Psychology of Entrepreneurship”.

Key words: *financial economic activity, professional training programme, administering educational institution, heads of educational institution, modules, courses, entrepreneurial culture.*

УДК 376-056.262.016:811.161.2

Купрас В. В.

НАВЧАННЯ ПЕРЕКАЗУ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Глибокі знання з мови,досконале володіння нею – одна з ознак високої культури й освіченості учнів сучасної української школи. Розвиток зв'язного мовлення учнів початкових класів із порушеннями зору має компенсаторне значення для формування особистості загалом. Це досягається шляхом систематичної роботи з уточнення й поглиблення розуміння слів, використання мовних засобів і наочності, вправ над словом, словосполученням, реченням. Включення в освітній процес усіх зазначених видів мовленнєвих дій дає змогу органічно поєднати процес опанування дітьми рідної мови із розвитком їхнього мовлення. Особливо інтенсивно робота над розвитком мислення і мовлення, навичок зв'язного усного викладу відбувається під час читання художніх творів. Читання оповідання завжди супроводжується переказом змісту прочитаного. Тільки систематична робота над усним зв'язним мовленням тренує учнів із порушеннями зору у швидкому і точному виборі слів і словосполучень під час переказу, формує навички зв'язного викладу думок.

Ключові слова: *зв'язне мовлення, переказ художніх творів, учні початкових класів, учні з порушеннями зору, діалогічна і монологічна форма мовлення, компенсаторне значення, корекційна спрямованість навчання.*

Мовна освіта в Україні спрямована на виховання людини, яка вільно володіє рідною мовою в усіх сферах суспільного життя. Вміння сприймати, розуміти прочитане, викладати його зміст, точно формулювати думку, висловлювати її в усній чи писемній формі можуть бути сформовані лише на основі розвитку зв'язного мовлення, критичного мислення [4].

Важлива роль у розв'язанні названих завдань належить початковій ланці освіти, оскільки саме в цей період закладаються першооснови всіх важливих компетенцій, зокрема комунікативної.

Формування навички читання – одне з найважливіших завдань у школі, оскільки читання є засобом навчання, виховання та розвитку дітей. Чим швидше сформується у дітей навичка читання, тим успішніше вони оволодіватимуть програмним матеріалом школи. Уроки читання – це база, на якій будується все навчання, це основа для подальшого розвитку дитини. Читання має також важливе значення для корекції вторинних відхилень, що виникли внаслідок порушення зору [5, с. 82].

Мета навчання читання дітей із порушеннями зору – правильне сприймання творів, що читаються в початкових класах (нескладні за змістом та невеликі за розміром). У процесі читання у дітей розвивається уява, оціночне ставлення до прочитаного, вони починають співпереживати подіям та героям творів.

Одним з основних показників, яким характеризується навичка читання, є свідомість. Свідоме читання – розуміння змісту тексту, який читається, його ідейної спрямованості, образів та ролі художніх засобів [5, с. 86].

З метою перевірки свідомості читання можна запропонувати учням передати зміст тексту (художнього), відповісти на питання, виконати завдання пошукового характеру тощо.

Причиною недостатнього розуміння твору є мізерність та збідненість предметних та образних уявлень дітей із порушеннями зору. Тому вчителеві необхідно звертати увагу не лише на розвиток навички читання, але й на розвиток та збагачення предметних та образних уявлень дітей [5, с. 87].

Обмеженість та особливості уявлень учнів із порушеннями зору негативно відображаються на розвитку їх мовлення, а саме: на розумінні конкретних значень слів, переносного значення слів [6, с. 5]. Тому необхідно постійно поповнювати словниковий запас учнів, навчати їх норм літературної вимови, розвивати мовленнєвий слух, вміння говорити зв'язно, точно, послідовно, виразно.

Значний інтерес науковців до зазначеної проблеми засвідчує її важливість та актуальність. Вченими досліджувалися питання методики усного і писемного мовлення дітей початкових класів, діалогічне і монологічне мовлення, описувалися прийоми роботи та ін. (А. Богуш, М. Вашуленко, Т. Донченко, Т. Ладиженська, Л. Мацько, М. Соловейчик, О. Хорошковська та ін.). Незважаючи на те, що проблема розвитку зв'язного мовлення не є новою в методичній літературі, автори різних методик викладання, враховуючи дані психолінгвістики як теорії мовленнєвої діяльності, підкреслюють на необхідності орієнтуватися на комунікативну мету в процесі формування мовленнєвих вмінь молодших школярів [4].

За дослідженнями Н. Костючек [5, с. 244], розвиток мовлення дітей із порушеннями зору відбувається за загальними закономірностями їх вікового розвитку, однаковим зі зрячими змістом навчання, зумовлюється культурним рівнем навколишнього середовища. Зовнішній бік їхнього мовлення не ушкоджується. Втрата зору або його глибоке порушення обмежує і змінює спосіб чуттєвого пізнання навколишнього світу, однак не порушує структури та діяльності самого механізму мовлення.

Робота над розвитком мовлення учнів спеціальної школи для дітей із порушеннями зору у кожному класі проводиться впродовж усього навчального року на уроках читання, граматики й правопису, ознайомлення з навколишнім світом, а також під час прослуховування радіо- і телепередач, перегляду кінофільмів, слухання і читання дитячої літератури та інше. У цій роботі необхідно дотримуватися принципу поступового переходу від простих і легких видів роботи до складніших, важких. К. Ушинських писав: "Не можна задавати

учневі відразу досить великий твір на певну тему, якщо до того часу він не мав попередніх вправ у висловлюванні однієї або небагатьох думок” [5, с. 248].

Ще в добукварний період діти розпочинають складати усні розповіді про події з свого життя, розповідають відомі їм казки, переказують зміст фрагментів з улюблених мультфільмів тощо. Вчитель допомагає їм висловити свою думку, підібрати потрібне слово, сам розповідає і читає доступні казки, оповідання, вірші. Учні переказують їх зміст за запитаннями. Іноді вчитель дає зразок переказу прочитаного, пояснює дітям, як дотримуватися послідовності викладу.

З усіх видів розповідей дітям із порушеннями зору початкових класів найбільш доступним є переказ, тобто частково відображене, частково самостійне мовлення.

Переказ – це усвідомлене відтворення літературного зразка в усному виразному мовленні, метод розвитку зв’язного монологічного мовлення. Психологічно переказ являє собою складну розумово навичку, яка формується поступово в процесі навчання. Для оволодіння переказом необхідна низка умінь, якій навчаються спеціально: прослуховувати і сприймати твір, розуміти його основний зміст, запам’ятовувати поступовість викладу, мовленнєві звороти авторського тексту, усвідомлено і зв’язно передавати текст. Якість дитячих розповідей залежить від ефективності інших видів роботи з розвитку усіх сторін мовлення.

Переказуючи тексти різних жанрів, учні з порушеннями зору навчаються додержуватись часової послідовності у викладі, добирати характерні деталі й описувати їх у зв’язку з цілим об’єктом, висловлювати власні думки стисло, чітко і якісно.

Переказ розширює й уточнює словниковий запас учнів із порушеннями зору, активізує його, викликає відповідні настрої, почуття, збагачує знання про навколишній світ.

Оволодіння переказом сприяє формуванню навичок самостійного (творчого) розповідання, оскільки цей процес передбачає навмисність і плановість мовлення. Використання під час навчання переказу високохудожніх творів дитячої літератури дає змогу цілеспрямовано проводити роботу з виховання у дітей “чуття мови”. Навчання переказу починають вже тоді, коли діти мають просте фразове мовлення.

Під час роботи над переказом поступово постають такі завдання:

1) підготовка дітей до самостійного відтворення змісту відомих народних казок та коротких оповідань (3−5 речень);

2) навчання переказу невеликих казок та оповідань, вже знайомих дітям або поданих на уроках, за допомогою запитань дорослого з опорою на ілюстративний матеріал (план розповіді);

3) навчання самостійно зв’язно, послідовно і зрозуміло переказувати літературні твори (казки, оповідання) за наочним планом та без нього, передаючи правильно зміст твору, діалоги дійових осіб, характеристику персонажів, виявляти власне ставлення до героїв та вчинків;

4) навчання складних видів переказу.

Під час навчання переказу враховуються індивідуальні мовленнєві, вікові та інтелектуальні можливості дітей із порушеннями зору.

Велике значення надається вибору творів для переказу. До них висуваються такі вимоги:

– твори мають бути доступними за своїм змістом – у них діють знайомі герої, персонажі з яскраво вираженими рисами характеру, зрозумілими мотивами вчинків;

– мати чітку композицію з добре вираженою логічною послідовністю дій; перевага надається, особливо на початкових етапах навчання, текстам із наявністю однотипних епізодів, динамічних сюжетних моментів, які повторюються з чітким поділом на фрагменти;

– залежно від умінь дітей із порушеннями зору враховують обсяг тексту, доступність лексичного і граматичного мовного матеріалу;

– тексти мають бути написані зразковою мовою, без граматичних форм, містити різноманітні і точні визначення, порівняння, бажано пряму мову;

– повинні мати виховну цінність, збагачувати життєвий і моральний досвід дітей;

– під час вибору творів необхідно дотримуватися принципу тематичного взаємозв’язку з навчанням інших видів зв’язних розгорнутих висловлювань.

Цим вимогам відповідають народні казки, короткі оповідання К. Ушинського, В. Осєєвої, І. Франка, М. Коцюбинського, В. Сухомлинського, Н. Забіли та інших.

Навчання переказу на матеріалі художніх творів проводяться на 1−2 заняттях. Тривалість навчання залежить від обсягу тексту, ступеня його складності, ступеня ознайомлення з ним і можливостей дітей.

Успішність навчання залежить, насамперед, від пропедевтичної роботи. Підготовка дітей із порушеннями зору до переказів включає: збагачення чуттєвого досвіду шляхом спостережень, розглядання ілюстративного матеріалу, бесід; пояснення незнайомих слів, виразів перед читанням тексту. Урок із переказу має таку структуру: організаційна частина з включенням підготовчих вправ; читання і аналіз тексту; переказ тексту дітьми; вправи на засвоєння і закріплення мовного матеріалу; аналіз учнівських розповідей.

Мета організаційної частини, підготовчих вправ – організувати учнів, створити інтерес до уроку, підготувати до сприймання тексту. Під час організаційної частини можна використовувати такі прийоми роботи: коротка вступна бесіда, відгадування загадок про персонажів майбутньої розповіді, читання віршів на близьку тему, показ ілюстративного матеріалу, нагадування про спостереження під час екскурсій. Обов’язково про-

водиться активізація лексичного матеріалу – уточнення значень слів і словосполучень, які зустрічаються в тексті, з демонстрацією відповідних ілюстрацій або предметів. На підготовчому етапі (аналітичний тип читання в темпі 20–40 слів за хвилину з усвідомленням фактичного змісту тексту) створюється основа для початку роботи над переказом за допомогою логіко-стилістичних вправ на рівні окремих слів і речень.

Первинне читання твору передбачає слухання твору, повідомлення його назви, автора. Вчитель читає текст без попередження про наступний його переказ, оскільки установка на переказ обмежує увагу дитини, зосереджує на запам'ятовуванні і тим самим заважає цілісному сприйманню художнього твору.

Аналіз змісту тексту проводиться у формі бесіди, яка спрямована на аналіз і запам'ятовування тексту. Питання у тому, щоб відобразити основні моменти сюжетної дії і їх послідовності, визначити дійові особи і найбільш значимі деталі художнього тексту. Крім цього, проводиться спеціальний лексичний розбір тексту, під час якого увагу учнів із порушеннями зору концентрують на мовному матеріалі твору. Сюди належить виділення з тексту і відтворення у відповідях дітей слів-визначень, порівняльних конструкцій, які слугують для характеристики предметів, а також мовного матеріалу, що містять позначення послідовних дій персонажів, функцій предметів тощо. Значне місце у бесіді займає підготовка дітей до виразного переказу: визначається загальний фон твору, інтонаційна виразність у передачі окремих моментів, діалогів персонажів.

Наступним етапом є повторне читання вже з установкою на переказ.

Під час навчання переказу враховують основні вимоги, які пред'являються до цього виду розгорнутого висловлювання: адекватність прочитаному тексту, достатня передача змісту, зв'язність і послідовність викладу, граматично правильне мовне оформлення, інтонаційна виразність мовлення. На початковому етапі роботи учнів із порушеннями зору навчають адекватного відтворення тексту художнього твору з опорою на ілюстративний матеріал та словесну допомогу вчителя. Максимально використовуються прийоми, які полегшують їм складання зв'язного послідовного повідомлення, зокрема шляхом виділення головних смислових ланцюгів сюжету твору (переказ за опорними запитаннями, за ілюстраціями, які послідовно відображують зміст твору, за окремими ілюстраціями із зображенням персонажів і суттєвих деталей). Передбачається поступовий перехід від колективного переказу тексту до індивідуального, тобто від послідовного переказу фрагментів оповідання до переказу тексту загалом. Учні з порушеннями зору оволодівають переказом без опори на наочний матеріал, у них формуються навички планування. У подальшому починається навчання переказу за попереднім планом-схемою. Це може бути готовий план, який запропонує вчитель, або план, складений учнями. В основі складання плану лежать уміння робити смислове групування тексту. Спочатку учням пропонують питання, які показують окремі смислові відрізку тексту, а потім план формулюється у вигляді вказівок. Із метою навчання учнів із порушеннями зору діям планування під час переказу використовується методика моделювання сюжету твору за допомогою умовної наочної схеми. Після читання і лексичного розбору тексту учні мають вибрати необхідні силуетні зображення персонажів і значимих об'єктів, відповідно до кожного фрагмента – епізоду, і почергово розташувати їх у блоках-квадратах. Складання наочної схеми полегшується питаннями вчителя за змістом фрагментів розповіді. За складеною схемою учні з порушеннями зору самостійно переказують текст – за частинами, або повністю, залежно від індивідуальних мовленнєвих та пізнавальних можливостей.

На початковому етапі (синтетичний тип читання в темпі 60–80 слів за хвилину зі сприйняттям змісту тексту) діти оволодівають вибірковим переказом однієї частини з подальшим її зачитуванням. При цьому учні з порушеннями зору звільняються від поки ще складної для них операції – поєднання кількох частин у зв'язну розповідь – і поступово привчаються орієнтуватися в книжковому тексті. Визначення теми уривка відбувається за конкретними запитаннями учителя, за вказівкою на потрібну частину тексту або абзац, за готовим заголовком, заздалегідь даним або складеним колективно планом, ілюстрацією, змістом прислів'я. Під час відтворення тексту діти вчаться планувати зміст, усвідомлено абстрагуватися від непотрібної додаткової інформації, використовувати авторські мовні засоби.

На основному етапі (автоматичний тип читання в темпі 90–120 слів за хвилину з поглибленим сприйманням змісту) учні з порушеннями зору переходять від навчальних колективних переказів до вільного переказу відібраного літературного твору на уроках класного й позакласного читання, а також безпосередньо у спілкуванні з батьками, друзями, однокласниками, усвідомлюють роль та вчаться використовувати три види вибіркового переказу: розповідь (щоб розповісти про якийсь епізод, дію); опис (допомагає "побачити" героя твору, картину природи, місце, де відбуваються події); міркування (дає змогу зрозуміти характер героя, його поведінку, стосунки з іншими дійовими особами) [6, с. 47]. Учні з'ясовують, що переказувати зміст літературного твору можна не тільки повно й докладно, а й створювати різні варіанти тексту на базі цього.

На заключному етапі уроку з навчання переказу художнього твору використовується драматизація твору за допомогою ляльового театру, ігри-драматизації учнів.

У методиці навчання переказу художнього твору великого значення надається оцінці, аналізу та обговоренню переказів учнів. Діти з порушеннями зору навчаються уважно вислуховувати перекази інших та доброзичливо і тактовно зазначати в них досягнення та помилки. Спочатку вчитель дає зразок оцінки переказу учня. Під час аналізу зазначаються такі якості складеного переказу, як повнота, послідовність передачі змісту, смислове співвіднесення тексту, самостійність викладу матеріалу, його виразність. Звертається увага на використання засобів образної виразності, виявлення елементів творчості, граматичну правильність

побудови зв’язних висловлювань. Під час колективного обговорення переказу учні мають змогу вносити доповнення, уточнення, вказувати на допущені помилки у використанні слів і словосполучень.

На уроці читання використовують різноманітні види переказу: дослівний, близький до тексту, стислий (або короткий), творчий. Найповнішому проникненню в зміст художнього твору сприяє вибірковий переказ. Він за деталізацією змісту може бути дослідним або коротким, за наближенням до мови автора – дослівним, близьким до тексту, вільним (своїми словами), за наявністю змін і доповнень – творчим (розповідь від особи персонажа, словесне малювання тощо), за особливостями структури й типу тексту, що будується, – розповіддю (окрема сцена, епізод, лінія дії), описом (картини природи, місце дії, зовнішність персонажа), міркуванням (характеристика дійової особи). Використання різних видів переказу як прийомів аналізу літературного твору дає змогу виявити характерні особливості ідейно-образного змісту тексту через сюжет, композицію, художній образ, мову і стиль письменника.

Для учнів із порушеннями зору початкових класів найлегше переказати детально чи близько до тексту складніші інші види переказів. Справа в тому, що у них відсутні реальні уявлення про ті предмети, явища, події, про які вони читають, а це, своєю чергою, спричиняє недостатність активного словника, необхідного для того, щоб замінювати одні слова і вирази іншими. Перекази молодших школярів із порушеннями зору страждають, зокрема, слабкістю узагальнень. Які ж вимоги пред’являються до переказів?

Насамперед у переказі має звучати жива мова самого учня; це значить, що зразок не має сліпо копіюватися, зазубрюватися. Але разом із тим необхідно використовувати лексику, мовні звороти, синтаксичні конструкції з тексту, що вивчається на уроці. На перший погляд, ці вимоги суперечать одна одній. Звідси випливає, що необхідно визначити межу і того, й іншого. Мовні засоби засвоюються у процесі читання, в бесідах, під час аналізу тексту. У результаті такої роботи слова і мовні звороти стають для школяра своїми, і під час переказу він не прагне згадати те чи інше речення з твору, а будує їх сам, прагнучи точніше і повніше передати його зміст. Отже, підвищується рівень самостійності і пізнавальної активності учнів, підвищується творчий елемент переказу. Учитель має слідкувати за обов’язковим вживанням тих слів, які зустрілися в оповіданні; спостерігає за використанням виразних засобів мови, фразеологічних одиниць, стежить, щоб зберігся стиль зразка. У переказі необхідно також дотримуватися послідовності оригіналу, причиново-наслідкових залежностей, мають бути передані основні факти. Повнота передачі всього істотного − одна із найважливіших вимог до переказу. У переказі також мають відображатися почуття учня з порушеннями зору, його прагнення зацікавити інших. Відомо, що один з основних недоліків переказу − це його монотонність, сухість. Якщо ж школяр співпереживає героям, якщо його почуття зазвучали в переказі, значить, творчий рівень переказу високий. Якість переказу, в першу чергу, залежить від того, як сприйнятий зразок, чи справив він на учня певне враження, чи правильно він зрозумів його, чи засвоєна мова зразка. У зв’язку з цим доцільно і під час читання, і під час аналізу спрямовувати учня на переказ, пропонувати, переказати окремі фрагменти.

Отже, для того, щоб перекази учнів із порушеннями зору відповідали вимогам, що пред’являються до них, їх необхідно систематично навчати цього. Найчастіше на початковій стадії навчання використовується детальний чи близький до тексту переказ не тільки через те, що він простіший інших, але й завдяки іншим якостям. Насамперед, він є засобом закріплення в дитячій пам’яті змісту прочитаного у всіх його деталях і зв’язках та засобом засвоєння логіки зразка і його мовних засобів.

Стислий переказ, переказати стисло набагато важче, ніж детально, тому такий вид переказу доцільно застосовувати у 3−4 класах. Для стислого переказу учень із порушеннями зору має вибрати з тексту основний зміст, передати його зв’язно, послідовно, без пропусків, відкидаючи другорядне, навчати стислого переказу на основі тих текстів, які для аналізу на уроці діляться на частини, з наступним складанням плану. У цьому випадку з кожної частини виділяється речення, одне чи декілька, яке несе основне логічне навантаження. Варто зазначити, що надмірне захоплення цим видом переказу може призвести до сухості мови, відучити дітей від використання художніх деталей.

Значні можливості для розв’язання поставлених проблем закладено в матеріалах підручників “Літературне читання” для 2−4 класів. Але, використовуючи тексти підручників, окрім виконання вказаного в підручнику обсягу роботи до певного уроку, вчитель має добирати ще й додаткові, що сприяють засвоєнню не лише відомостей про текст, але й здатних розвивати творчий потенціал учня з порушеннями зору. Після опрацювання й аналізу текстів будь-яких жанрів ми пропонуємо якнайчастіше, якщо дозволяє зміст та структура тексту, використовувати різноманітні види творчих робіт.

Основна мета творчого переказу полягає в тому, що прочитане оповідання передається або ж зі зміною обставин чи форми розповіді, або потребує доповнити його новими епізодами. У зв’язку з цим можна пропонувати такі види творчого переказу: переказ від першої особи, переказ від імені одного з персонажів, зміна кінцівки тексту чи його структури.

З метою підвищення емоційного рівня сприймання художнього тексту, розвитку уяви використовується також словесне малювання, або ілюстрування, яке проводиться за запитаннями чи завданнями типу: “Як ви уявляєте героя, певні картини чи явища?” Усний опис тієї картини, яку уявляє учень із порушеннями зору і яку зміг би намалювати, якби був художником, розрахований, насамперед, на розвиток уяви, фантазії, яка переносить дійових осіб оповідання в ті чи інші обставини. При цьому також залучаться власна емоційна пам’ять. Окрім того, учні мають змогу порівняти всі образи з образами, створеними письменниками.

Варіантом словесного малювання є екранізація. У шкільній практиці вона використовується рідко, але досвід показує, що це одне з найулюбленіших занять дітей. Адже всі вони люблять фільми, а взяти самим участь в їх створенні − то неперевершена насолода. Учням пропонується словесно намалювати ряд кадрів, уявляючи, що все це відбувається на екрані. Покажемо на прикладі, як можна екранізувати оповідання В. Сухомлинського "П'ять дубків" (2 клас).

Кадр перший. Голос за кадром. Два першокласники, Дмитрик і Сергійко пішли з учителем до лісу. (Діти разом з учителем ідуть).

Кадр другий. Голос за кадром. Учитель викопав по три маленьких дубочки і сказав (Учитель робить вигляд, що копає, а далі говорить): "Віднесіть їх додому і посадіть коло хати".

Кадр третій. Голос за кадром. Приніс Дмитрик дубки, викопав ямку, посадив дубок. Потім глянув на інший і здалося йому, що корінці у нього дуже кволі. (Дмитрик все це відтворює).

Кадр четвертий. Голос за кадром. Викинув він дубок на вулицю. Потім подивився на третій, і знову йому здалося, що гілочки у нього слабенькі. Він викинув і третій дубок. (Дмитрик розглядає гілочки і по одній викидає їх, проявляючи при цьому власні емоції).

Кадр п'ятий. Голос за кадром. А Сергійко, прийшовши додому, відразу, не розглядаючи, посадив усі три дубки. (Сергійко копає ямки, обережно бере дубки і садить їх у землю, робить вигляд, що поливає).

Кадр шостий. Голос за кадром. Потім Сергійко вийшов на вулицю, побачив два дубки, що лежали у канаві. Потім взяв і посадив їх поруч зі своїми трьома дубками. (Сергійко розглядає дубки, знову обережно бере їх, викопує ще дві ямки і саджає їх).

Кадр сьомий. Голос за кадром. Поливає Сергійко свої дубки, бо знає, що деревцям потрібна волога. А Дмитрик забув про свій дубок. (Діти відтворюють те, про що говорить диктор).

Учитель має враховувати і ту обставину, що практично всі види роботи мають бути виконані на уроці. Також не всі батьки через свою зайнятість не можуть приділяти належної допомоги у виконанні домашніх завдань. Тому домашні завдання варто практикувати такі, які не вимагають багато часу і які можна підготувати, виконуючи певну роботу по дому. Вони мають розвивати спостережливість, допитливість, зацікавленість та самостійність. Наприклад, вивчаючи твори про тварин, варто практикувати такі завдання: поспостерігайте за домашніми тваринами, як вони себе поводять, що люблять їсти, як показують свою радість чи незадоволення, як реагують на вас чи на ваших батьків; які рослини ростуть у вашому домі. Розпитайте у своїх батьків про вашу родину, близьких родичів, чим вони люблять займатися, в чому досягли майстерності? Дізнайтеся у своїх бабусь чи дідусів про історичне минуле нашого народу, про цікаві події, які їм довелося пережити, в яких брали участь самі. Знайдіть серед своїх родичів чи сусідів людей, що займаються якимись ремеслами, гарно співають, вишивають, малюють, поспілкуйтесь із ними. Такі завдання діти будуть виконувати із задоволенням. Крім того, вони справлять на них і певний виховний вплив.

Ефективність роботи вчителя залежить, насамперед, від того, наскільки він усвідомив ті специфічні процеси, що відбуваються сьогодні, та в його умінні використовувати у своїй повсякденній роботі, особливо на уроках читання у процесі аналізу будь-яких текстів, той благодатний матеріал, який стане близьким кожній дитині.

Використана література:

1. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей: сутність та шляхи реалізації. *Дошкільне виховання.* 1999. № 6. С. 3–5.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. В 6 т. Т. 2. Москва, 1982. 450 с.
3. Земцова М. И. О применении наглядности и словесных средств при обучении слепых детей. Москва, 1957. 137 с.
4. Компаній О. В. Сутність зв'язного мовлення на уроках мови в початковій школі. *Науковий вісник молодих учених і аспірантів Херсонського державного університету.* 2017. Вип. 31. С. 347–358.
5. Федоренко С. В. Спеціальна методика навчання української мови в школах для дітей із порушеннями зору : навчальний посібник. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. С. 225–248.
6. Чигринова И. П. Развитие речи слабовидящих учащихся. Киев : Рад. школа, 1983. 120 с.

References:

1. Bohush A. M. Movlennievyi rozvytok ditei: sutnist ta shliakhy realizatsii [Speech development of the children: the essence and the ways of implementing]. *Doshkilne vykhovannia* [Preschool education]. Kyiv, 1999. No. 6. Pp. 3–5.
2. Chyhrynova I. P. Razvytye rechy slabovydiashchykh uchashchykhsia [Speech development of the schoolchildren with visual impairments]. Kyiv, Rad. shkola, 1983, 120 p.
3. Kompanii O. V. Sutnist zviaznoho movlennia na urokakh movy v pochatkovii shkoli [The essence of coherent speech at the language lessons in elementary school]. *Naukovyi visnyk molodykh vchenykh i aspirantiv Khersonskoho derzhavnoho universytetu* [Research journal of young specialists and graduate students from Kherson State University]. Kherson, 2017, ed. 31. Pp. 347–358.
4. Phedorenko S. V. Spetsialna metodyka navchannia ukrainskoi movy v shkolakh dlia ditei z porushenniamy zoru: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv [Special methods of teaching Ukrainian at schools for children with visual impairments]. Kyiv, Drahomanova University Publ., 2011. Pp. 225–248.
5. Vyhotskyi L. S. Myshleniie i riech. T. 2. [Thinking and speech. Vol. 2]. Moscow, Pedagogika, 1982, 450 p.
6. Zemtsova M. I. O prymenenyy nahliadnosty y slovesnykh sredstv pry obuchenyy slepykh detei [About the using of visual aids and vocabulary]. Uchebno-vospytatelnaia rabota v spetsyalnykh shkolakh [Educational work in special schools]. Moscow, Uchpedhyz, 1957. Pp. 66–101.

Купрас В. В. Обучение пересказу художественных произведений учащихся начальных классов с нарушениями зрения

Глубокие знания языка, совершенное владение ним – одно из качеств высокой культуры и образованности учащихся современной украинской школы. Развитие связной речи учащихся начальных классов с нарушениями зрения имеет компенсаторное значение для формирования личности в целом. Это достигается путем систематической работы по уточнению и углублению понимания значения слов, использования речевых приемов и наглядности, упражнений со словом, словосочетаниями, предложениями. Включение в образовательный процесс всех видов речевых действий дает возможность органично соединить процесс овладения детьми родного языка с развитием их речи. Особенно интенсивно работа над развитием мышления и речи, навыков связной устной речи происходит во время чтения художественных произведений. Чтение произведений всегда сопровождается пересказом содержания прочитанного. Только систематическая работа над устной связной речью тренирует учащихся с нарушениями зрения в быстром и точном выборе слов и словосочетаний во время пересказа, формирует навыки связного изложения мыслей.

Ключевые слова: *связная речь, пересказ художественных произведений, учащиеся начальных классов, учащиеся с нарушениями зрения, диалогическая и монологическая форма речи, компенсаторное значение, коррекционная направленность обучения.*

Kupras V. V. Teaching of fiction books retelling for the elementary schoolchildren with visual impairments

Deep knowledge of a language, perfect language proficiency are one of the indicatives of high culture and education. The development of the coherent speech of the elementary schoolchildren with visual impairments has compensatory values for the formation of individuals in the whole. This is achieved through systematic work with clarification and better understanding of word definitions, the use of linguistic means and visual aids, exercises on a word, a phrase, a sentence.

The inclusion of all these types of speech acts in the educational process gives the schoolchildren a possibility to organically combine the process of learning their native language along with the development of their speech. Particulary intensive work on the development of thinking and speech, skills of coherent oral presentation occurs during the reading of fiction books.

Reading a story is always accompanied by a retelling of a content. Only systematic work on coherent oral speech helps children with visual impairments in the rapid and accurate selection of words and phrases during the translation, forms the skills of a coherent presentation of thoughts.

Key words: *coherent speech, fiction books retelling, elementary schoolchildren, pupils with visual impairments, dialogical and monologic forms of speech, compensatory value, corrective focus of education.*

УДК 378.147.091.33-027.22:79

Лобода О. Є.

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті автором досліджено розвиток інтелектуально-творчих здібностей зарубіжними та вітчизняними філософами, педагогами, психологами, мистецтвознавцями. Доведено, що проблеми інтелекту та творчості хвилювали багатьох вчених, філософів, психологів, педагогів, мистецтвознавців, діячів культури. Розум та творчість людини філософи почали досліджувати ще з давніх часів. У кожну історичну епоху їх погляди змінювалися, в інтелектуально-творчій галузі відбувалися нові відкриття.

Автором доведено, що творчий рівень здібностей дає змогу на основі наявних знань і вмінь створювати нові, оригінальні продукти діяльності. Обмотивовано, що репродуктивна діяльність має елементи творчості, а творча діяльність неможлива без репродуктивної. Проблема розвитку інтелектуально-творчих здібностей вимагає аналізу всіх психологічних складників процесу інтелектуально-творчої діяльності, адже тільки через психологічну структуру діяльності можливе більш чітке визначення структури інтелектуально-творчих здібностей особистості.

Окрім загальних творчих здібностей, педагоги-музиканти мають володіти спеціальними музичними здібностями. Для виявлення і розвитку творчих здібностей майбутніх педагогів-музикантів необхідне їх залучення до активної творчої діяльності.

Ключові слова: *інтелектуально-творчі здібності, майбутні педагоги-музиканти, музичні здібності.*

Концепція Нової української школи ставить перед освітою високі вимоги стосовно виховання всебічно та творчо розвиненої особистості. Значні зміни відбуваються і в професійній музичній освіті. Педагог-музикант має володіти добре розвиненими інтелектуально-творчими здібностями, активно реалізовувати себе у сферах педагогічної та музичної творчості, бути професіоналом високого класу, музично компетентною, високоосвіченою особистістю, здатною до постійних творчих пошуків. За такого підходу дослідження розвитку інтелектуально-творчих здібностей майбутніх педагогів-музикантів у науковій літературі є актуальним і своєчасним.

Розвиток інтелекту та творчості, напрями та закономірності розвитку інтелектуально-творчих здібностей особистості досліджували Г. Айзенк, О. Губаренко, Є. Ільїн, В. Моляко, О. Музика, С. Рубінштейн, М. Смуль-

сон, Р. Стернберг, М. Холодна. Дослідження у сфері інтелектуального потенціалу належать В. Арістову, Г. Гарднеру, М. Савчину, Е. Торндайку та ін. Проблемами творчості, розвитку творчих здібностей особистості займалися видатні вчені-філософи, такі як М. Бердяєв, Г. Гегель, М. Каган, І. Кант, Г. Сковорода, Е. Фромм, психологи Д. Богоявленська, Л. Виготський, Д. Гілфорд, В. В. Кузін, О. М. Леонтьєва, А. Маслоу, О. М. Матюшкін, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, Б. Теплов, Дж. Мейєр, педагоги В. Бутенко, І. Зязюн, Б. Нєменський, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Рудницька, мистецтвознавці М. Волков, С. Даніель та ін.

Мета статті – дослідити розвиток інтелектуально-творчих здібностей у наукових працях зарубіжних та вітчизняних дослідників.

Одним із найважливіших завдань вищої школи є виявлення та розвиток здібностей студента. Тому до майбутнього педагога-музиканта підвищуються вимоги у володінні необхідними знаннями з педагогіки та психології, зокрема, музичної психології.

Вагомими дослідженням у цій галузі є праці Б. Теплова та С. Рубінштейна. Як наголошують науковці, аналітичний розгляд проблеми здібностей розпочався з вивчення музичних здібностей Б. Тепловим. Його дослідження "Психологія музичних здібностей" (1947) "суттєво просуває вперед розробку загальної теорії здібностей" [9, с. 7]. У визначенні Б. Теплова здібності – це певні індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від одної, які не зводяться до наявного вже у особистості запасу навичок та знань, а зумовлюють легкість та швидкість їх набуття [9].

Здібності людини формуються на основі задатків. Згідно із загальноприйнятим у психології поняттям, "задатки – це морфологічні та функціональні особливості будови мозку, органів чуття і руху, які є природними передумовами розвитку здібностей" [8, с. 143]. "Ці анатомо-фізіологічні, морфологічні особливості організму <…> не мають прямого відношення до успішності людини в діяльності <…> Не існує задатків до окремих видів діяльності – музики <…> професійної діяльності тощо" [2, с. 37]. Тобто відмінності у людській природі виявляються в задатках, а не в готових здібностях. "Задатки – це вроджене утворення, а здібності – набуте" [2, с. 37].

М. Савчин акцентує на різниці між вродженістю задатків і спадковістю здібностей: «"Вроджені задатки мають неоднакове значення для різних здібностей. Вони особливо важливі в музиці, де потрібен тонкий слух, якість якого залежить від властивостей периферійного (слухового) і центрального нервового апарату. Вроджені особливості будови нервово-мозкового апарату є лише передумовою розвитку музичних здібностей, необхідних для заняття музикою, повноцінного її сприйняття" [8, с. 143]. Перетворення задатків на здібності залежить від багатьох факторів: психологічних, соціальних, духовних та ін. Як зазначено у "Психологічному словнику", здібності – це "індивідуально-психологічні особливості людини, що виявляються в діяльності і є умовою її успішного виконання" [6, с. 9].

На думку В. Моляко, "здібності – це тісне поєднання задатків, постійний розвиток у діяльності та їх проникнення до ядра структури особистості. Компонентами цієї структури є: біофізіологічні (задатки); сенсорно-перцептивні; інтелектуальні та розумові можливості; емоційно-вольові чинники; високий рівень створення нових образів, фантазія, уява тощо" [2, с. 10].

Варто зазначити, що, досліджуючи розвиток здібностей загалом, О. Музика пов'язує їх із розвитком особистості: "Рівень розвитку здібностей визначає напрям розвитку особистості, а рівень особистісного розвитку, своєю чергою, визначає напрям розвитку її здібностей" [5, с. 31]. О. Музика наголошує на тому, що, беручи за основу особливості реалізації знань і вмінь, розрізняють два ступені розвитку здібностей: репродуктивний і творчий. Репродуктивний (відтворювальний) рівень здібностей характеризується високою здатністю людини використовувати на практиці знання і вміння, оволодівати різними видами діяльності. Він властивий усім психічно здоровим людям і виявляється у різних видах діяльності.

Цінним є те, що "загальні здібності часто позначають терміном "обдарованість"; в зарубіжній літературі її часто ототожнюють з інтелектом" [7, с. 128]. Це зумовлене значущістю інтелекту в структурі особистості. У науковій термінології "інтелект" (від лат. intellectus – "розуміння, пізнання") в широкому значенні – це сукупність усіх пізнавальних функцій індивіда: від відчуттів і сприйняття до мислення та уяви; у більш вузькому значенні – мислення" [6, с. 136].

Доречно наголосити, що у науковому середовищі немає чіткого визначення природи інтелекту. За такої ситуації стосовно розвитку природних передумов здібностей і, насамперед, інтелекту, є дуже багато досліджень. Вони належать до категорії спадковості чи набутості інтелекту загалом та його окремих компонентів.

Поняття "інтелект", "інтелектуальні здібності", "інтелектуальна обдарованість", "творчість", "творчі здібності", "музичні здібності", "музична обдарованість", "музикальність" досліджували Л. Бочкарьов, Г. Голіцин, Д. Кирнарська, І. Курбатова, Д. Маркус, Дж. Мессел, К. Тарасова, Ю. Цагареллі, М. Шоан, Р. Шутер-Дисон, L. Holstrom, J. Davies та ін.

Загальновідомо, що аналіз і систематизацію інтелектуальних здібностей здійснено В. Дружиніним, який розглядає *інтелект* (здатність розв'язувати поставлені завдання на основі застосування наявних знань), *навченість* (здатність засвоювати знання) і *креативність* (здатність до перетворення знань завдяки уяві й фантазії). Дж. Гілфорд виявив два типи мисленнєвих операцій − *конвергентність* і *дивергентність*. Здатність до конвергентного мислення ототожнюється з інтелектом і виявляється за умов знаходження єдиного рішення у вирішенні проблеми. Дивергентне мислення визначається як загальна творча здібність ("креативність"). За Р. Стернбергом, творчі прояви зумовлюються такими факторами: 1) інтелектом як здібністю; 2) знаннями; 3) стилем мислення; 4) індивідуальними рисами особистості; 5) мотивацією; 6) зовнішнім оточенням тощо.

У контексті предметного поля нашого дослідження заслуговують на увагу наукові розвідки С. Корнілова, який наголошує, що найбільшу популярність отримали дослідження теорії інтелекту Р. Стернберга й теорії множинних інтелектів Г. Гарднера. Дослідженням творчих здібностей та творчості займалися науковці, зокрема Д. Богоявленська, В. Моляко, М. Подд'яков, М. Савчин. В їхніх працях творчість розглядається як діяльність, що продукує нові, оригінальні матеріальні та духовні продукти, або як винайдення раніше невідомого, нового способу виконання діяльності, реформування, перебудову, позитивні зміни всього, що оточує людину.

Як справедливо зазначає Л. Виготський, найбільш сприятливими умовами розвитку творчих здібностей є художньо-творча діяльність особистості. У процесі творчої діяльності успішно розвиваються спостережливість, внутрішнє бачення, образність, емоційність, конкретність мислення й уяви, здатність до синтезу [1]. Досліджуючи передумови розвитку творчих здібностей, О. Музика наголошує на тому, що "оволодіваючи діяльністю, людина спочатку розвиває виконавські здібності, а вже потім, коли діяльність освоєна, виникають інвенції, які стають передумовою розвитку творчих здібностей <…> Розвиток творчих здібностей веде до виникнення творчої обдарованості – інтегрального особистісного утворення" [5, с. 33].

Науковцями доведено, що розвинуті творчі здібності необхідні для успішної творчої діяльності. Н. Киященко зазначає, що складниками творчих здібностей є "творча уява, фантазія, розвинута довільна пам'ять і довільна увага, багатство асоціативного ряду, сильна воля і працелюбність, інтуїція, імпровізація, нестримне прагнення до пошуку нового <…> підвищена вразливість, почуттєво-емоційна чуттєвість, образне бачення, розвинуте творче мислення" [4, с. 33].

Як доводить Ю. Шаронін, творча активність, потреба у творчості, мотивація є провідними у структурі творчого процесу, на нашу думку, зокрема музично-творчого. У процесі дослідження проблеми творчості й творчої діяльності з точки зору синергетики автор визначив характерні риси творчого мислення педагога, як-от: "багатоваріантність, випадковість, хаотичність, різноманітність підходів" [10, с. 81]. Як зазначає М. Каган, основою структури здібностей до художньої творчості (художнього таланту) можна вважати мислення, уяву, переживання (емоції), естетичне відчуття матеріалу, спілкування. На наш погляд, це безпосередньо стосується і музичної творчості, музичного таланту педагога-музиканта.

Проблему зв'язку інтелектуальних здібностей із творчими здібностями (креативністю) досліджували як зарубіжні, так і вітчизняні вчені. Так, Є. Ільїн виділяє три основних підходи до співвідношення творчих здібностей та інтелекту [3].

1. *Творча здібність (креативність) є самостійним фактором, який не залежить від інтелекту* (Дж. Гілфорд, К. Тейлор, Г. Грубер, Я. Пономарьов). За цією теорією, між рівнем інтелекту та рівнем креативності є незначна кореляція. Найбільш розвинутою концепцією є "теорія інтелектуального порогу" Є. Торренса, який наголошував, що немає креативів із низьким інтелектом, але є інтелектуали з низькою креативністю.

2. *Високий рівень розвитку інтелекту припускає високий рівень творчих здібностей, і навпаки.* Головну роль у детермінації творчої поведінки відіграють мотивації, цінності, особисті риси (Д. Богоявленська, А. Маслоу, А. Танненбаум та ін.) До основних рис творчої особистості дослідники зараховують когнітивну обдарованість, чуттєвість до проблем, незалежність у невизначених та складних ситуаціях.

Традиційно прийнято протиставляти інтелект і креативність. Однак у сучасних дослідженнях креативності дедалі частіше наголошується, що креативний процес характеризується єдністю конвергентних і дивергентних аспектів (М. Боден, Р. Лі та ін.).

3. *Творчих здібностей (креативності) не існує.* Цю думку розділяли й розділяють майже всі фахівці в області інтелекту: Г. Айзенк, Д. Векслер, С. Герберт, Л. С. Термен, Р. Уайсберг та ін.). Дослідники доводять, що для відкриття базових наукових законів досить звичайних когнітивних процесів, трансформованих певним чином, а процес вирішення творчих завдань описується як взаємодія інших пізнавальних процесів (мислення, пам'яті тощо).

Варто зауважити, що А. Ю. Анісімова виділяє чотири групи співвідношення інтелекту та креативності, а саме: низький інтелект і низька креативність; високий рівень інтелекту та низький рівень креативності; низький рівень інтелекту та високий рівень креативності; високий рівень інтелекту та креативності. До того ж варто зазначити, що роботи В. О. Самойлової та Л. А. Ясюкової узагальнюють та виявляють відношення між креативністю, інтелектом та навченістю.

Доречно наголосити на тому, що найбільш поширеною є точка зору, згідно з якою інтелект є необхідною умовою креативності, адже низький рівень інтелекту (конвергентних здібностей) означає, що креативність неможлива, однак високий інтелект не гарантує творчого мислення, оскільки при високих значеннях IQ зустрічаються як креативні, так і не креативні особистості. (IQ – intelligence quotient – інтерпретується як "інтелектуальне приватне". Цей коефіцієнт, введений у 1911 р. У. Л. Штерном, представляє співвідношення розумового віку до віку "хронологічного", тобто дійсного метричного). Тому зв'язок між креативністю та інтелектом нелінійний: підвищення рівня креативності пов'язане з підвищенням рівня інтелекту лише до певної межі, за підвищення якого його зв'язок із креативністю або зникає, або навіть стає негативним.

На особливу увагу щодо розвитку музичних здібностей та музичної обдарованості заслуговують наукові розвідки Б. М. Теплова. Музичну обдарованість вчений інтерпретував як якісно-своєрідне поєднання загальних та спеціальних здібностей (а музичність як компонент музичної обдарованості) – як сукупність музичних здібностей, що включає ладове та музично-ритмічне почуття, а також здібності до слухового уявлення. Як загальні здібності, що входять до структури музичної обдарованості, Б. М. Теплов розглядав силу, багат-

ство та ініціативність уявлень, різноманітність зорових образів та їх тісний зв'язок зі слуховим уявленням, концентрованість уваги, вольові особливості особистості, її великий інтелектуальний та емоційний зміст [9]. Крім зазначеного, на музичності як на синтетичний вираз музичної обдарованості зосереджував увагу і Б. Г. Ананьєв. До того ж він наголошував на впливі образного мислення на естетичне ставлення до дійсності.

Як влучно зазначає Є. П. Ільїн, "роль інтелекту в музичній обдарованості була показана в дослідженні Р. Шутер-Дисон: імбецильні діти можуть відрізнятись феноменальною музичною пам'яттю, звуковисотним слухом, але їх музикальність має суто репродуктивний характер, вони не в змозі зрозуміти емоційний контекст музики, а їх музикуванню бракує елементів творчості та естетичної значущості" [3]. Дослідник вивчає передумови індивідуальної виконавської інтерпретації музичного твору студентами вищих навчальних закладів мистецького спрямування.

Отже, в результаті узагальнення психолого-педагогічних досліджень із проблеми розвитку інтелектуально-творчих здібностей майбутніх педагогів-музикантів змотивовано найсуттєвіші їхні ознаки: інтерес до навчально-діяльності, потреба у творчості, прагнення до самореалізації, почуття нового; емоційна чуттєвість і відкритість, вразливість, відчуття прекрасного; активність, цілеспрямованість, наполегливість; знання теорії музичного мистецтва, творче мислення, багата уява, фантазія, розвинена слухова, моторна та зорова пам'ять, музичне сприйняття.

Доведено, що проблема розвитку інтелектуально-творчих здібностей педагога-музиканта пов'язана з розвитком загальних естетичних потреб особистості. Крім того, засвідчено, що розвиток інтелектуально-творчих здібностей майбутніх педагогів-музикантів – це динамічний неперервний процес видозміни індивідуальних властивостей і якостей особистості разом із спеціальними музичними здібностями під час активної навчально-творчої діяльності.

Узагальнюючи дослідження науковців та зважаючи на вищезазначене, доцільно зробити висновок, що інтелектуально-творчі здібності майбутнього педагога-музиканта – це комплексне психологічне утворення, в якому поєднуються загальнопедагогічні та спеціальні (музичні) здібності, які є необхідними для успішного здійснення музично-педагогічної діяльності.

Використана література:

1. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. Москва : Изд-во Академии педагогических наук, 1960. 500 с.
2. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир : Вид-во Рута, 2006. 320 с.
3. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. Санкт-Петербург, 2009. 434 с.
4. Киященко Н. И. Вопросы формирования системы эстетического воспитания в СССР. Москва : Искусство, 1971. С. 33–36.
5. Музика О. Я. Розвиток творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі вивчення фахових дисциплін : монографія. Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. 188 с.
6. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. Москва : Педагогика, 1983. 448 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологи. В 2-х т. Москва : Педагогика, 1989, т. II. 128 с.
8. Савчин М. Загальна психологія : підручник. 2-ге вид., доповн. Київ : ВЦ «Академія», 2018. 344 с.
9. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Москва – Ленинград : АПН РСФСР, 1947. 355 с.
10. Шаронин Ю. В. Психолого-педагогические основы формирования качеств творческой личности в системе непрерывного образования : (синергетический поход). Москва : МГИУ, 1998. 321 с.

References:

1. Vygotsky L. S. (1960). Razvitie vischih pedagogicheskih funkziy. [Development of higher mental functions]. Moscow.
2. Zdibnosti, tvorchist, obdarovanist: teoriy, metodika, rezultati doslidgen. (2006). [Ability, creativity, giftedness: theory, methodology, research results]. Zhytomyr.
3. Ilyin E. P. (2009). Psihologiy tvorchestva, kreativnosti, odarennosti. [Psychology of Creativity, Creativity, Giftedness]. Peter; St. Petersburg.
4. Kyyaschenko, N. I. (1971). Voprosi formirovaniy sistemi esteticheskogo vospitaniy v SSSR. [Problems of formation of the system of aesthetic education in the USSR]. Moscow.
5. Music O. Ya. (2012). Rozvitok tvorcheskih zdibnostey maibutnih uchiteliv obrazotvorchogo misteztva v prozesi vivchenny fahovih disziplin. [Development of creative abilities of future teachers of fine arts in the process of studying professional disciplines]. Uman.
6. Psihologichniy slovar (1983). [Psychological dictionary]. Moscow.
7. Rubinstein S. L. (1989). Osnovi obchey psihologii. [Basics of general psychologists]. In 2 t. Moscow.
8. Savchin M. (2018). Zagalna psihologiy. [General Psychology]. Kyiv.
9. Teplov B. M. (1947). Psihologiy muzikalnih sposobnostey. [Psychology of musical abilities]. Moscow.
10. Sharonin Yu. V. (1998). Psihologo-pedagogichni osnovi formirovaniy kachestv tvorcheskoy lichnosti v sisteme neprerivnogo obrazovaniy: (senergeticheskiy podhod). [Psychological and pedagogical bases of formation of qualities of creative personality in the system of continuous education: (synergetic campaign)]. Moscow.

Лобода О. Е. Проблема развития интеллектуально-творческих способностей в научной литературе

В статье автором исследовано развитие интеллектуально-творческих способностей зарубежными и отечественными философами, педагогами, психологами, искусствоведами. Доказано, что проблемы интеллекта и творчества волновали многих ученых, философов, психологов, педагогов, искусствоведов, деятелей культуры. Ум и творчество человека философы начали исследовать еще с древних времен. В каждую историческую эпоху их взгляды менялись, в интеллектуально-творческой области происходили новые открытия.

Автором доказано, что творческий уровень способностей позволяет на основе имеющихся знаний и умений создавать новые, оригинальные продукты деятельности. Доказано, что репродуктивная деятельность имеет элементы творчества, а творческая деятельность невозможна без репродуктивной. Проблема развития интеллектуально-творческих способностей требует анализа всех психологических составляющих процесса интеллектуально-творческой деятельности, ведь только через психологическую структуру деятельности возможно более четкое определение структуры интеллектуально-творческих способностей личности.

Кроме общих творческих способностей, педагоги-музыканты должны обладать специальными музыкальными способностями. Для выявления и развития творческих способностей будущих педагогов-музыкантов необходимо их привлечение к активной творческой деятельности.

Ключевые слова: *интеллектуально-творческие способности, будущие педагоги-музыканты, музыкальные способности.*

Loboda O. Ye. Problem of development of intellectual- creative characteristics in scientific literature

In the article the author studies the development of intellectual and creative abilities by foreign and domestic philosophers, teachers, psychologists, art historians. It is proved that the problems of intellect and creativity were of concern to many scholars, philosophers, psychologists, educators, art historians, and cultural figures. The minds and creativity of human philosophers began to explore since ancient times. In each historical era, their views changed, in the intellectual and creative industry, new discoveries took place.

The author has proved that creative level of abilities allows to create new, original products of activity on the basis of available knowledge and skills. It is motivated that reproductive activity has elements of creativity, and creative activity is impossible without reproductive. The problem of the development of intellectual and creative abilities requires an analysis of all the psychological components of the process of intellectual and creative activity, because only through the psychological structure of activity is possible a more precise definition of the structure of intellectual and creative abilities of the individual.

In addition to general creative abilities, music teachers must have special musical abilities. To identify and develop the creative abilities of future music teachers, their involvement in active creative activity is required.

Key words: *intellectual and creative abilities, future teachers-musicians, musical abilities.*

УДК 373.3.37.015

Махновець Ю. А.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано методологічні підходи до професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти. Визначено такі методологічні підходи до професійного розвитку учителів початкової школи: особистісний, індивідуальний, діяльнісний, системний, андрагогічний, компетентнісний, акмеологічний. Їх реалізація сприятиме створенню сприятливих умов для професійного розвитку у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти. Визначено методологічні основи професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи, що реалізуються на таких методологічних принципах, як гуманізація, інноваційність індивідуалізація, партнерство, неперервність, системність, наступність та рефлексивність.

Ключові слова: *професійний розвиток, учителі початкової школи, методологія, підхід, методологічні підходи, особистісний, індивідуальний, діяльнісний, системний, андрагогічний, компетентнісний, акмеологічний, принципи.*

У період становлення Нової української школи актуалізується потреба професійного розвитку вчителів початкової школи, а саме потреба в перегляді методологічних підходів до професійного розвитку вчителів початкової школи у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти.

Теоретичну і методологічну основу нашого дослідження, а також вивчення проблеми професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти становлять результати наукових пошуків В. Андрущенка, Ю. Бабанського, Н. Бібік, В. Бондаря, С. Гончаренка, Г. Данилової, О. Дубасенюк, І. Жерносека, Ю. Завалевського, І. Зязюна, С. Калашникової, Н. Клокар, Г. Костюка, В. Кременя, В. Лугового, В. Маслова, В. Олійника, Л. Петриченко, О. Пєхоти, О. Пометун, О. Савченко, В. Сидоренко, С. Сисоєвої, Т. Сорочан, Л. Хоружої, А. Хуторського, В. Ягупова та інших.

Як бачимо, значна кількість науковців здійснювала пошук шляхів вдосконалення теоретико-методологічних основ професійного розвитку педагогів. Ці наукові розвідки орієнтовані на потреби Нової української школи. Проте дослідження методологічних підходів до професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти все ще залишаються актуальними.

Мета статті – обґрунтувати методологічні підходи до професійного розвитку вчителів початкової школи у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти.

Успішне вирішення завдань сучасної початкової освіти безпосередньо пов'язане із професійним розвитком учителів початкової школи, зміною методологічних підходів до професійного розвитку учителів Нової української школи, а саме у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти.

Поняття "методологія" в енциклопедичному виданні трактується як "вчення про організацію діяльності; предмет методології – організація продуктивної діяльності, спрямованої на отримання об'єктивно нового або суб'єктивно нового результату; вчення про науковий метод пізнання: галузь науки, яка вивчає загальні і часткові методи наукових досліджень; сукупність методів, які застосовують у певній науці; принципи підходу до певних типів об'єктів діяльності і різних класів наукових завдань" [23, с. 93]. Тобто методологія поєднує сукупність наукових підходів, засобів, методів, прийомів стосовно предмета дослідження.

Термін "підхід" широко використовується в методології. Загалом у педагогічній теорії поняття "підхід" використовують як аспект розгляду або аналізу певних освітніх явищ чи процесів, вихідну наукову позицію моделювання й проектування об'єкта освітньої практики, властивість діяльності в певній галузі освіти.

Н. Дюшева зазначає, що методологічний підхід – це стратегія, що базується на основних положеннях відповідної теорії й визначає напрями пошуку стосовно предмета дослідження [8, с. 19].

У нашому дослідженні розглядаємо "підхід" як вихідне положення здійснення діяльності, спрямованої на безперервний професійний розвиток учителів початкової школи. У контексті цієї розвідки ми виокремили такі методологічні підходи до професійного розвитку вчителів початкової школи: особистісний, індивідуальний, діяльнісний, компетентнісний, андрагогічний, системний та акмеологічний.

Розглянемо кожен із методологічних підходів до професійного розвитку вчителів початкової школи більш детально.

Дослідження професійного розвитку педагога спирається на методологію особистісного підходу, основи якого були закладені у дослідженнях відомих вчених-педагогів: М. Євтуха, І. Зязюна, Г. Дмитренка, С. Калашнікової, В. Кременя, В. Лугового, В. Олійника, О. Савченко, Л. Хоружої, які займались реалізацією ідей філософії людиноцентризму та здійснили значний науковий доробок у формування нового підходу до розвитку освіти загалом. Різноаспектне висвітлення особистісного підходу здійснене у працях К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, Г. Балла, І. Беха, О. Бодальова, Л. Виготського, Е. Еріксона, Г. Костюка, А. Маслоу, О. Пєхоти, К. Роджерса, В. Семиченка, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, Т. Яценка та інших.

О. Савченко зазначає, що його сутність полягає в створенні умов для задоволення особистих професійних потреб фахівця, для особистісно-корисного, необхідного, важливого та самоініціативного навчання, що сприяє духовному, моральному, інтелектуальному, творчому, загальнокультурному розвитку особистості та дасть змогу вчителю розв'язати нагальні педагогічні проблеми сьогодення [19].

На думку Л. Петриченко, особистісний підхід передбачає допомогу в усвідомленні себе особистістю, виявленні, розкритті її можливостей, становленні самосвідомості, здійсненні особистісно значущих і суспільно прийнятих самовизначення, самореалізації та самоутвердження [16, с. 106].

М. Кларін метою особистісного підходу називає орієнтацію на актуальні освітні потреби особистості в процесі її конструктивного саморозвитку, самовизначення і самореалізації [12, с. 16].

Своєю чергою, Є. Бондаревська обстоює думку, що мета особистісно орієнтованого навчання не сформувати і навіть не виховати, а знайти, підтримати, розвинути людину в людині і закласти в ній механізми самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання та інші, необхідні для становлення самобутнього особистісного образу і діалогічної, безпечної взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією [3, с. 13].

Як бачимо, спільною позицією усіх вищевикладених поглядів вчених є їхня орієнтація на розвиток та саморозвиток особистості, розкриття можливостей і творчого потенціалу, створення умов для задоволення особистісних професійних потреб, духовного, гармонійного, інтелектуального та загальнокультурного розвитку особистості в системі освіти.

Отже, особистісний підхід до професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи має вагоме значення, оскільки є важливим для розкриття внутрішнього потенціалу вчителя початкової школи, орієнтований на розвиток та саморозвиток особистісних якостей вчителя, який пов'язаний із формуванням ціннісних орієнтацій, професійних якостей та практичних навичок, які сприяють становленню особистості вчителя-професіонала.

Вважаємо, що особистісний підхід співвідносний з *індивідуальним підходом.* Різні аспекти проблеми індивідуального підходу до вчителя досліджували такі провідні вчені, як Ю. Бабанський, Г. Балл, О. Запорожець, І. Зязюн, Г. Костюк, В. Кремень, С. Максименко, О. Пєхота, В. Сластьонін та інші.

Г. Костюк зазначав, що індивідуальний підхід – це не лише пристосування навчання до наявних індивідуальних особливостей людини, але й спрямування і забезпечення подальшого розвитку її розумових сил у найбільш сприятливому для неї напрямі [13, с. 18–20].

В. Ягупов стверджував, що індивідуальний світ кожної особистості як суб'єкта професійного буття неповторний, що зумовлює багатство проявів особистості фахівця. Відповідно, її психологічна структура залежить від конкретних історичних, культурних, соціальних і професійних відносин в українському сус-

пільстві, оскільки вона безпосередньо формується, розвивається і вдосконалюється в процесах активної соціальної взаємодії, професійної та інших видів діяльності, особистісного, професійного та суб’єктного самоствердження та фахової самоактуалізації в професійному середовищі [25].

Педагогічний аспект індивідуального підходу полягає у виборі таких засобів і форм професійного розвитку, які найбільш відповідають психологічним особливостям учителя початкової школи. Необхідність індивідуального підходу зумовлюється тим, що кожен учитель реагує по-різному, залежно від своєрідності його інтелекту, волі, темпераменту, характеру, здібностей тощо. Цей підхід передбачає позитивне ставлення до особистості вчителя, сприяє розкриттю індивідуального потенціалу вчителя, усвідомленню себе як особистості, реалізації особистісних запитів та потреб.

Сутність індивідуального підходу полягає у використанні різних методів і форм із метою досягнення високих результатів професійного розвитку стосовно кожного вчителя. Індивідуальний підхід до професійного розвитку вчителя початкової школи зумовлює необхідність розробки та впровадження індивідуальних програм професійного розвитку вчителів початкової школи, індивідуальних траєкторій професійного розвитку, що створюють сприятливі передумови для активного самостійного розвитку їхнього творчого потенціалу. Обстоюємо думку, що використання індивідуального підходу до кожного вчителя початкової школи допоможе їм розвинути індивідуальність відповідно до власних потреб та можливостей.

Отже, індивідуальний підхід до професійного розвитку вчителя початкових класів дозволяє йому проаналізувати рівень власної професійної підготовки до реалізації поставлених завдань, самостійно обрати зміст та стратегію власного саморозвитку, керуватися власною думкою, незалежністю та здатністю до відстоювання власної точки зору, розвивати найбільш значущі компоненти власної професійної діяльності та змогу вибудувати індивідуальну траєкторію професійного розвитку, що передбачає самоорганізоване набуття професійних компетентностей.

Діяльнісний підхід розглядаємо поряд з особистісним і вважаємо його найбільш продуктивним, оскільки діяльність є основою розвитку особистості, спрямована на практичну діяльність, що забезпечує становлення системи професійних компетентностей, а також особистісних якостей, які характеризують професійно компетентного учителя початкової школи, який постає у ролі наставника, коуча, модератора і фасилітатора.

Витоки теорії *діяльнісності* розкрито у дослідженнях психологів (Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтьєва, Д. Ельконіна, С. Рубінштейна, В. Шадрікова) та педагогів (Ю. Бабанського, Л. Занкова, І. Лернера, М. Скаткіна та інших).

У процесі аналізу наукових джерел було виявлено, що діяльність визначається як: застосування своєї праці до чого-небудь; робота, заняття, активність, діяння; праця, дії людей в якій-небудь галузі; функціонування, діяння органів живого організму; існування, життя, виявлення сили, енергії чого-небудь [15, с. 774]; спосіб буття людини у світі, здатність її вносити в дійсність зміни [4, с. 374]; специфічно людська форма активного ставлення до довкілля, зміст якої становлять його доцільна зміна і перетворення (в широкому значенні) [23, с. 151].

Вважаємо, що саме в процесі діяльності учитель може реалізувати себе як професіонал та виявити реальні перспективи для свого професійного розвитку, оскільки діяльність впливає на зміни в структурі особистості. Учителі можуть свідомо обирати ті види і форми діяльності, до яких вони мають індивідуальну зацікавленість, задовольняють їхні потреби в постійному професійному розвитку. Тому діяльнісний підхід є надзвичайно затребуваним у проблемі професійного розвитку учителів у системі методичної роботи.

Системний підхід досліджувався вченими-філософами (В. Кузьмін, В. Садовський, Е. Юдін), психологами (О. Бодальов, Е. Климов, А. Леонтьєв, Б. Ломов, В. Семиченко), педагогами (В. Андрущенко, В. Беспалько, Н. Гузій, Н. Кузьміна, В. Луговий, А. Маркова, В. Маслов, О. Семеног, С. Сисоєва, В. Сластьонін, О. Сухомлинська).

Системний підхід − це спосіб наукового пізнання та практичної діяльності, що вимагає розгляду частин у нерозривній єдності з цілим [24, с. 536].

В. Сластенин зазначає, що системний підхід є одним із базових методологічних підходів, сутність якого полягає в тому, що порівняно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а у взаємозв’язку та розвитку. Він дає змогу виявити інтегративні системні властивості та якісні характеристики, що відсутні в елементів, які становлять систему [20, с. 99].

На думку С. Гончаренка, системний підхід – це послідовність процедур для створення складноорганізованого об’єкта як системи, а також спосіб опису, пояснення, прогнозування поведінки таких об’єктів, дослідження складноорганізованих об’єктів як комплексу взаємопов’язаних підсистем, поєднання загальною ціллю, що розкриває інтегративні властивості об’єкта як системи, а також зовнішні й внутрішні зв’язки; цілісне бачення складноорганізованих об’єктів дослідження [5, с. 3].

Як зазначає І. Андрощук, цінність системного підходу визначається тим, що він орієнтує процес освіти на розкриття цілісності її компонентів і механізмів, які її забезпечують, на виявлення різноманітних типів зв’язків складних процесів і зведення їх в єдину цілісну систему [1, с. 8].

Як бачимо, до основних ознак системності належать динамічність, структура, компоненти, зв’язки між компонентами, упорядкованість, ієрархічність, час, суб’єкти та об’єкти. І тому сутність системного підходу до професійного розвитку учителів початкової школи ми вбачаємо у змозі виділити компоненти та взаємозв’язки

професійного розвитку учителів у системі методичної роботи, визначити елементи цього процесу, встановити ієрархічність етапів та взаємозв'язки з іншими системами. Взаємодія та взаємозалежність компонентів кожного системного утворення забезпечує об'єктивність та узгодженість досліджуваної системи.

Отже, системний підхід до професійного розвитку учителів початкової школи в системі методичної роботи ми розглядаємо з позицій цілісності та взаємоузгодженості усіх його компонентів, враховуючи при цьому емерджентні властивості системи.

У контексті нашого дослідження основою формування професійного розвитку учителя початкової школи у системі методичної роботи є *андрагогічний підхід* (О. Бондарчук, Л. Даниленко, Н. Клокар, В. Кузьмінський, Н. Ничкало, В. Олійник, Н. Протасова, В. Пуцов, Т. Сорочан), який передбачає взаємодію тих, хто навчається, на всіх етапах процесу навчання, враховує психологічні особливості та професійний досвід, націлює на розвиток творчості, сприяє її проявленню не тільки в період навчання, але і в подальшій професійній діяльності.

В Українському педагогічному словнику термін "андрагогіка" визначається як педагогіка дорослих, тобто одна з педагогічних наук, яка досліджує проблеми освіти, самоосвіти і виховання дорослих. Завданням андрагогіки є опрацювання змісту, організаційних форм, методів і засобів навчання дорослих людей [4, с. 25].

Сучасні аспекти навчання дорослих у сучасній післядипломній освіті базуються на провідних положеннях андрагогічного підходу: головна роль у власній освіті належить самому фахівцю; навчання має враховувати індивідуальні особливості педагога, відповідати його освітнім потребам і одночасно їх розвивати; у процесі навчання дорослих необхідно опиратися на їхнє прагнення до саморозвитку; навчальний процес – це спільна діяльність тих, хто навчається з тими, хто навчає [17, с. 49].

Як зазначає Т. Сорочан, андрагогічний підхід розкриває особливості навчання дорослих, зумовлені їхньою психофізіологічною і соціальною зрілістю. З позицій андрагогічного підходу педагоги самі визначають, які результати освіти їм потрібні, в який термін і якої якості. Учителю потрібні не лише знання, а й вирішення життєво важливих проблем. Знання виступають умовою їх вирішення, досягнення цілей у професійній діяльності. Відбувається перенесення акценту з набуття нових знань на їх застосування задля вирішення професійних проблем [21, с. 22].

І тому варто враховувати рівень професійного розвитку кожного вчителя, що включає в себе життєвий досвід та професійні запити, надавати можливість свободи вибору різних форм, методів, методик, технологій професійного розвитку у системі методичної роботи.

Акмеологічний підхід полягає в урахуванні факторів впливу на підвищення професійної майстерності (Б. Ананьєв, О. Бодальов, В. Воронцова, Г. Данілова, І. Драч, О. Дубасенюк, Л. Набока, О. Пєхота, В. Сидоренко, Ю. Яковець та ін.).

Як відомо, термін "акме" походить від грецьк. "найвищий ступінь, вершина, розквітла сила, вершина зрілості".

"Акме" у професійному розвитку – це найвищі рівні фахових досягнень, можливі для особистості на цьому ступені її професійного розвитку, які виражаються у сформованості людини як суб'єкта професійної діяльності, фахового спілкування, в зрілості його як особистості професіонала, що, своєю чергою, означає зростання різних видів професійної компетентності. Різноманітні варіанти професійних "акме" проявляються в помітному розвитку різновидів професійної компетентності [7].

Т. Сорочан обстоює думку, що акмеологічний підхід зосереджує увагу на результаті професійного розвитку – професіоналізмі – як на виявленні найвищого ступеня самореалізації особистості в професійній діяльності [21, с. 22].

Г. Данилова, яка досліджувала підготовку фахівців у вищому навчальному закладі, особливістю акмеологічного підходу до забезпечення професійної готовності називає його спрямованість на самовдосконалення особистості в освітньому середовищі, прагнення саморозвитку та поступового руху майбутнього випускника до вершин професійного й особистісного розвитку. Всупереч попередній офіційній позиції, що професіоналом може стати особистість, яка розвивається виключно як суб'єкт праці, вчена вважає, що саме високий рівень професіоналізму стимулює його до подальшої самоосвіти і саморозвитку, вдосконалюючи індивідуальні здібності й особистісні якості [6].

Як бачимо, головною ознакою акмеологічного підходу є орієнтація на "акме", що характеризується позитивною тенденцією професійного розвитку вчителя, здатного до досягнення вершин у професійній діяльності на всіх його етапах.

Отже, застосування акмеологічного підходу в професійному розвитку учителів початкової школи сприятиме високій якості розвитку освіти загалом, усвідомленню учителями необхідності досягнення акмепрофесіоналізму, заснованих на безперервному професійному розвитку.

Важливим для нашого дослідження є компетентнісний підхід, адже трансформаційні процеси, які відбуваються в освіті загалом, спричинили необхідність застосування цього підходу в умовах Нової української школи, опанування педагогами нових компетентностей. Реалізація компетентнісного підходу до професійного розвитку учителя початкової школи спрямована не тільки на засвоєння знань, а й на оволодіння певними уміннями, навичками професійної діяльності, виокремлення тих компетентностей, які дадуть змогу розвиватися професійно у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти.

Різні аспекти проблеми компетентнісного підходу в освіті стали предметом наукових досліджень Н. Бібік, І. Драч, Г. Єльникової, І. Єрмакова, С. Калашникової, В. Лугового, О. Овчарук, С. Сисоєвої, поняття “компетентність” досліджували О. Пометун, О. Савченко, різновиди компетентностей − Л. Хоружа, ключові компетентності − І. Зимня, А. Хуторський, В. Шадриков та ін. Професійну компетентність вчителя початкових класів досліджували з різних позицій В. Бондар, Н. Бібік, Т. Байбара, М. Вашуленко, Л. Коваль, О. Комар, С. Мартиненко, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа, І. Шапошникова та ін.

І. Загашев визначає сутність компетентнісного підходу у цілеспрямованому розвитку системи характеристик, які “уможливлюють ефективне вирішення професійних завдань працівником” [9, с. 25]. Компетентністний підхід, за визначенням О. Пометун, – це підхід, що “акцентує на результатах освіти, які визнаються вагомими за межами системи освіти, висуває на перше місце не інформованість людини, а її вміння розв’язувати практичні проблеми” [18, с. 6].

В. Химинець розуміє поняття “компетентнісний підхід” як спрямованість на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості [24].

У процесі дослідження компетентнісного підходу до професійної підготовки вчителя П. Каптерєв поділив всі якості особистості педагога на об’єктивні (міра знання вчителем свого предмета, міра володіння методологією науки і глибина його наукових знань, володіння загальними дидактичними і методологічними принципами, здатність проникати і комплексно сприймати особливості дитячої психології) і суб’єктивні (педагогічний талант, творчість тощо) [11, с. 154–158].

Компетентнісний підхід, за Т. Сорочан, означає переорієнтацію з процесу на результат у діяльнісному вимірі, уміння не тільки оперувати знаннями, а й змінюватися і пристосовуватися до нових потреб ринку праці, управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя [21, с. 23].

Таким чином, ідея компетентнісного підходу – одна з відповідей на запитання, який результат освіти необхідний особистості і сучасному суспільству. У процесі розв’язання цього завдання вирішується проблема формування професійної компетентності фахівця, що передбачає посилення практичної спрямованості освіти за умови збереження її фундаментальності. Компетентнісний підхід включає два поняття “компетентність/компетенція”.

У Законі “Про освіту” сформульовано таке визначення компетентності: “Компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу діяльність” [10].

В Енциклопедії освіти, за Н. Бібік, поняття “компетентність” − це відчужена від суб’єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат [2, с. 409−410].

Т. Сорочан стверджує, що компетенція – це повноваження професіонала на певній посаді, а компетентність – це загальна здатність до їх реалізації у професійній діяльності [21, с. 23].

Тобто формується ядро знань, на яке будуть накладатися уміння цими знаннями користуватися, цінності та навички, що знадобляться учителям початкової школи в професійній діяльності.

Деякі дослідники вважають, що поняття “компетентність” і “компетенція” є тотожними і синонімічними, інші їх розрізняють і вважають їх різними за суттю. Зауважимо, що, на нашу думку, ці два поняття різняться, оскільки компетентність, на відміну від компетенції, визначається сукупністю опанованих особистістю цінностей, знань, умінь, які дають змогу здійснювати професійну діяльність відповідно до встановлених вимог, реалізувати повноваження та виконувати посадові обов’язки на принципово новому рівні.

В умовах Нової української школи особлива увага відводиться якісному рівню професійної компетентності, яка поєднує професійні уміння, загальні знання з галузі психології, педагогіки та спеціальні знання з інтернет-технологій, що забезпечуються особистісними якостями вчителя та безперервним професійним розвитком.

Відповідно до Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти, затвердженої Наказом МОН № 36 від 15.01.2018 р., метою якої є підвищення методичного та практичного рівнів професійної компетентності вчителів 1-х класів щодо реалізації завдань Державного стандарту початкової освіти відповідно до напрямів державної політики в галузі освіти, зазначені профілі базових компетентностей педагогічних працівників початкових класів: професійно-педагогічна, соціально-громадянська компетентність, загальнокультурна компетентність, мовно-комунікативна компетентність, психологічно-фасилітативна компетентність, підприємницька компетентність, інформаційно-цифрова компетентність [14]. Усі ці профілі базових компетентностей стосуються основних індивідуально-особистісних та професійно-діяльнісних якостей, якими має володіти сучасний вчитель початкової школи та є невід’ємними складовими елементами на шляху безперервного професійного розвитку.

Високий рівень професійної компетентності учителя початкової школи забезпечить йому змогу досягнути “акме” вершини у процесі професійного розвитку.

І тому відповідно до професійного стандарту “Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти”, затвердженого Наказом Міністерства соціальної політики України від 10.08.2018 р. № 1143, та з

урахуванням Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти, затвердженої Наказом Міністерства освіти і науки України від 15.01.2018 р. № 36, учитель може оцінити свої психолого-педагогічні, предметні та методичні компетентності шляхом незалежного тестування (ст. 51 Закону України "Про освіту"). Таким чином, успішна сертифікація зараховується як проходження атестації педагогічним працівником.

На нашу думку, професійну компетентність вчителя початкової школи можна представити сукупністю сутнісних характеристик: оволодіння необхідними знаннями, вміннями та здібностями для вирішення актуальних професійних завдань; набуття досвіду для оперативного реагування на впливи зовнішнього та внутрішнього середовища; здатність приймати самостійні рішення, готовність до інновацій, відповідальність за результат, здійснення рефлексії.

Вважаємо, що саме завдяки компетентнісному підходу в учителів початкової школи розвивається професійна компетентність, яка спонукає учителів до безперервного професійного розвитку.

Методологічні основи професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи реалізуються на таких методологічних принципах: гуманізації (гуманістична орієнтованість навчального процесу, що реалізується у системі заходів, спрямованих на визнання цінності людини як особистості, свободу творчості і прояв своїх здібностей), інноваційності (здатність учителів початкової школи працювати в інноваційному середовищі); індивідуалізації (врахування у системі методичної роботи індивідуальних особливостей учителів початкової школи: орієнтації на особистість, врахування індивідуальних запитів); партнерства (професійна взаємодія усіх суб'єктів освітнього процесу); неперервності (цілісність і неперервність усіх процесуальних і системних аспектів освіти); системності (представлення методичної роботи як цілісної системи, яка спрямована на результативність професійного розвитку вчителів початкової школи); наступності (передбачає послідовність використання різних форм методичної роботи на всіх етапах професійного розвитку вчителів); рефлексивності (усвідомлення учителями початкової школи результатів навчання, самоаналіз власного практичного досвіду, знань про сутність, зміст, ознаки, механізми професійного розвитку).

Практична реалізація принципів функціонування системи методичної роботи має надзвичайно важливе значення у розбудові Нової української школи.

Висновки. Отже, як основні методологічні підходи до професійного розвитку учителів початкової школи нами проаналізовано особистісний, індивідуальний, діяльнісний, системний, компетентнісний, андрагогічний та акмеологічний. Їх реалізація сприятиме створенню сприятливих умов для професійного розвитку у системі методичної роботи та буде враховуватися нами в розробленні технології професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти.

Використана література:

1. Андрощук І. В. Реалізація системного підходу в навчальному процесі як педагогічна проблема. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 7. С. 8–14.
2. Бібік Н. І. Компетенції. *Енциклопедія освіти.* Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 409–410.
3. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностноориентированного образования. *Педагогика.* 1997. № 4. С. 11−17.
4. Гончаренко С. У. *Український педагогічний словник*. Київ : Либідь, 1997. С. 374.
5. Гончаренко С., Кушнір В., Кушнір Г. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес. *Шлях освіти.* 2008. № 4 (50) С. 2–10.
6. Данилова Г. С. Акмеологія і професіоналізм в умовах глобалізації. *Акмеологія – наука XXI століття* : матеріали міжн. наук.-практ. конф. Київ : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2005. 412 с.
7. Деркач А. А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований : монография. Москва : Изд-во РАГС, 1999. 391 с.
8. Дюшева Н. К. Методологические подходы к профессионально-личностному формированию будущего учителя. *Педагогическое образование и наука.* 2008. № 9. С. 16–23.
9. Загашев И. Критическое мышление: технология развития. Санкт-Петербург : Альянс-Дельта, 2014. 428 с.
10. Закон України "Про освіту". URL: http://kodeksy.com.ua/pro_osvitu/download.htm. (дата звернення: 15.02.2019).
11. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. Москва : Педагогика, 1982. 703 с.
12. Кларин М. В. Личностная ориентация в непрерывном образовании. *Педагогика*. 1996. № 2. С. 14−21.
13. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. школа, 1989. 608 с.
14. Про затвердження Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти : Наказ МОН від 15.01.2018 р. № 36. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/58996/ (дата звернення: 15.02.2019).
15. Новий тлумачний словник української мови : в 4 т. Київ : Анонім, 2001. Т. 3. С. 774.
16. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позаудиторній роботі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2007. 240 с.
17. Післядипломна педагогічна освіта України: сучасність і перспективи розвитку : наук.-метод. посібник. Київ : Міленіум, 2005. 230 с.
18. Пометун О. І. Компетентнісний підхід до оцінювання рівнів досягнень учнів. Київ : Презентація на нараді Центру тестових технологій 19.10.04. 10 с.
19. Савченко О. Я. Стан і завдання реформування змісту загальної шкільної освіти: історія і сучасний стан. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 4. С. 6–17.
20. Сластенин В. А., Исаев И. Ф. Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. уч. заведений. Москва : Издательский центр "Академия", 2013. 576 с.

21. Сорочан Т. М., Данильєв А. О., Дьяченко Б. А., Рудіна О. М. Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня : монографія. Луганськ : СПД Рєзніков В. С., 2013. 524 с.
22. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти. Київ : ДВНЗ "Університет менеджменту освіти", 2014. 230 с.
23. Философский энциклопедический словарь. Москва : Советская энциклопедия, 1983. С. 151.
24. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. URL: http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49 (дата звернення: 10.02.2019).
25. Ягупов В. В. Професійний розвиток особистості фахівця: поняття, зміст та особливості. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота.* 2015. Т. 175. С. 22–28.

References:

1. Androshchuk I. V. (2013) Realizatsiia systemnoho pidkhodu v navchalnomu protsesi yak pedahohichna problema. [Implementation of the system approach in the educational process as a pedagogical problem]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*. № 7. PP. 8–14.
2. Bibik N. I. (2008). Kompetentsii. *Entsyklopediia osvity*. [Encyclopedia of education]. Kyiv : Yurinkom Inter, PP. 409–410.
3. Bondarevckaya E. V. (1997). Gumanisticheskaya paradigma lichnoctno-orientirovannogo obrazovaniya. [The humanistic paradigm of humanitarian self-determination.]. *Pedagogika*. № 4. PP. 11–17.
4. Honcharenko S. U. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv : Lybid, 374 p.
5. Honcharenko S., Kushnir V., Kushnir H. (2008). Metodolohichni osoblyvosti naukovykh pohliadiv na pedahohichnyi protses. [Methodological peculiarities of scientific views on pedagogical process]. *Shliakh osvity*. № 4 (50). PP. 2–10.
6. Danylova H. S. (2005). Akmeolohiia i profesionalizm v umovakh hlobalizatsii. *Akmeolohiia – nauka KhKhI stolittia* : materialy mizhn. nauk.-prakt. konf. [Acmeology and professionalism in the conditions of globalization. *Akmeology − the science of the 21st century* : materials of the Inter. sci. pract. conf]. Kyiv : KMPU im. B. D. Hrinchenka, 412 p.
7. Derkach A. A. (1999). Metodologo-prikladnyie osnovyi akmeologicheskih issledovaniy : monografiya [Methodological and Applied Fundamentals of Acmeological]. [Valuable educational discourse]. Moskva : Izd-vo RAGS, 391 p.
8. Dyusheva N. K. (2008). Metodologicheskie podhodyi k professionalno-lichnostnomu formirovaniyu buduschego uchitelya. [Methodological approaches to the professional-personal formation of the future teacher]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. № 9. PP. 16–23.
9. Zagashev I. (2014) Kriticheskoe myishlenie: tehnologiya razvitiya. [Critical Thinking: Technology of Development]. Sankt-Peterburg : Alyans-Delta, 428 p.
10. Zakon Ukrainy "Pro osvitu". [Law of Ukraine "On Education"] (2017). URL: http://kodeksy.com.ua/pro_osvitu/download.htm. (data zvernennia: 15.02.2019).
11. Kapterev P. F. (1982). Izbrannyie pedagogicheskie sochineniya. [Selected pedagogical works]. Moskva : *Pedagogika*, 703 p.
12. Klarin M. V. (1996). Lichnostnaya orientatsiya v nepreryivnom obrazovanii. [Personality orientation in continuous education]. *Pedagogika*. № 2. PP. 14−21.
13. Kostiuk H. S. (1989). Navchalno-vykhovnyi protses i psykhichnyi rozvytok osobystosti. [Educational process and psychological development of personality]. Kyiv : Rad. shkola, 608 p.
14. Nakaz MON vid 15.01.2018 № 36 "Pro zatverdzhennia Typovoi osvitnoi prohramy orhanizatsii i provedennia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv zakladamy pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity" (2018). [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated January 15, 2018, 36 "On Approval of the Standard Educational Program for the Organization and Extension of Teaching Staff Training by Postgraduate Pedagogical Education Institutions"] URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/58996/ (data zvernennia: 15.02.2019).
15. Novyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy: v 4 t. (2001). [New explanatory dictionary of the Ukrainian language: 4 volumes]. Kyiv : Anonim, Vol. 3. 774 p.
16. Petrychenko L. O. (2007). Pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly do innovatsiinoi diialnosti v pozaudytornii roboti : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. [Preparation of a future teacher of elementary school for innovation in non-auditing work]. Kharkiv, 240 p.
17. Pisliadyplomna pedahohichna osvita Ukrainy: suchasnist i perspektyvy rozvytku : nauk.-metod. posibnyk (2005). [Postgraduate Pedagogical Education in Ukraine: Present and Future Development]. Kyiv : Milenium, 230 p.
18. Pometun O. I. (2004). Kompetentnisnyi pidkhid do otsiniuvannia rivniv dosiahnen uchniv. [Competency approach to assessing student achievement levels]. Kyiv : Prezentatsiia na naradi Tsentru testovykh tekhnolohii 19.10.04, 10 s.
19. Savchenko O. Ya. (1999). Stan i zavdannia reformuvannia zmistu zahalnoi shkilnoi osvity: istoriia i suchasnyi stan. [Status and tasks of reforming the content of general school education: history and current state]. *Pedahohika i psykholohiia*. № 4. PP. 6–17.
20. Slastenin V. A., Isaev I. F. Shiyanov E. N. Pedagogika : ucheb. posobie dlya studentov ped. uch. zavedeniy. [Pedagogy: studies. student manual ped. training institutions]. Moskva : Izdatelskiy tsentr "Akademiya", 2013, 576 p.
21. Sorochan T. M., Danyliev A. O., Diachenko B. A., Rudina O. M. (2013). Profesiinyi rozvytok kerivnykiv i pedahohichnykh pratsivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv u pisliadyplomnii pedahohichnii osviti rehionalnoho rivnia: monohrafiia [Professional development of managers and pedagogical staff of general educational institutions in postgraduate pedagogical education of regional level]. Luhansk : SPD Rieznikov V. S., 524 p.
22. Terminolohichnyi slovnyk z osnov pidhotovky naukovykh ta naukovo-pedahohichnykh kadriv pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity (2014). [Terminological dictionary on the basics of preparation of scientific and scientific-pedagogical personnel of postgraduate pedagogical education]. Kyiv : DVNZ "Universytet menedzhmentu osvity", 230 p.
23. Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar (1983). [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Moskva : Sovetskaya entsiklopediya, 151 p.
24. Khymynets V. (2010). Kompetentnisnyi pidkhid do profesiinoho rozvytku vchytelia. [Competency approach to professional development of a teacher.] URL: http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49 (data zvernennia: 10.02.2019).
25. Yahupov V. V. (2015). Profesiinyi rozvytok osobystosti fakhivtsia: poniattia, zmist ta osoblyvosti. [Professional development of the specialist's personality: concept, content and features.] *Naukovi zapysky NaUKMA. Pedahohichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota.* Vol. 175. PP. 22–28.

Махновец Ю. А. Методологические подходы к профессиональному развитию учителей начальной школы в системе методической роботы учреждений общего среднего образования

В статье обоснованы методологические подходы к профессиональному развитию учителей начальной школы в системе методической работы учреждений общего среднего образования. Определены следующие методологические подходы к профессиональному развитию учителей начальной школы: личностный, индивидуальный, деятельностный, системный, андрагогический, компетентностный, акмеологический. Их реализация будет способствовать созданию благоприятных условий для профессионального развития в системе методической работы учреждений общего среднего образования. Определены методологические основы профессионального развития учителей начальной школы в системе методической работы, реализуемые на таких методологических принципах, как гуманизация, инновационность индивидуализация, партнерство, непрерывность, системность, преемственность и рефлексивность.

Ключевые слова: *профессиональное развитие, учителя начальной школы, методология, подход, методологические подходы, личностный, индивидуальный, деятельностный, системный, андрагогический, компетентностный, акмеологический принципы.*

Makhnovets Yu. A. The methodological approaches to the professional development of primary school teachers in the system of methodological work of institutions of general secondary education

The article substantiates the methodological approaches to the professional development of primary school teachers in the system of methodological work of institutions of general secondary education. The following methodological approaches to the professional development of primary school teachers are defined: personal, individual, activity, systemic, andragogical, competence, acmeological. Their implementation will promote the creation of favorable conditions for professional development in the system of methodological work of institutions of general secondary education. The methodological foundations of professional development of primary school teachers in the system of methodological work, realized on such methodological principles as humanization, innovation individualization, partnership, continuity, systemicity, continuity and reflexivity are determined.

Key words: *professional development, elementary school teachers, methodology, approach, methodological approaches, personal, individual, activity, systemic, andragogical, competence, acmeological, principles.*

УДК 378.1

Модестова Т. В.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ В КОНТЕКСТІ РОЗБУДОВИ ПОТЕНЦІАЛУ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ

У статті представлені результати дослідження сучасних тенденцій розвитку вищої освіти Великої Британії. Визначена доцільність здійснення відповідного наукового пошуку з урахуванням перспективи розбудови потенціалу вітчизняних закладів вищої освіти, державного стратегічного плану реформування та розвитку вітчизняної галузі вищої освіти, а також потенціалу фінансової підтримки з боку міжнародних грантодавців. На основі здійсненого аналізу проектної, законодавчої та академічної бази виокремлено та обґрунтовано такі сучасні тенденції розвитку вищої освіти Великої Британії, як інтернаціоналізація британських університетів (у розрізі англійської мови), інноваційність вищої освіти Сполученого Королівства, інститут лідерства вищої освіти Великої Британії, а також соціально-комунікативна компетенція випускників британської вищої школи.

Ключові слова: *вища освіти, Велика Британія, сучасні тенденції розвитку, інтернаціоналізація, інновації, лідерство, соціально-комунікативна компетенція.*

Необхідність значних трансформаційних змін у вищій школі України зумовлена прагненням нашої країни інтегруватися в міжнародний освітній простір та новими вимогами, що ставить перед освітньою галуззю сучасне українське суспільство. Відповідні стратегічні завдання із розвитку вищої освіти відображають суспільні потреби в поліпшенні якості надання освітніх послуг, забезпеченні рівного доступу до вищої освіти та зміні моделі управління освітніми закладами. Серед пріоритетів сьогодення – трансформація закладів вищої освіти в осередки незалежної думки, створення чесної конкуренції між закладами вищої освіти різних форм власності, а також налагодження взаємовигідних відносин між ринком праці та освітньою галуззю [1]. На окрему увагу заслуговує спрямування на інтеграцію вітчизняної академічної спільноти до міжнародного наукового простору. Все вищезазначене зумовлює актуальність дослідження та, у перспективі, впровадження успішного досвіду розвинутих країн, зокрема, таких лідерів сектору, як Велика Британія.

Візитівкою вищої школи Об'єднаного Королівства є надання освітніх послуг міжнародного класу, що базується на концепції економіки знань. Тож, серед пріоритетів галузі перше місце посідають створення національного висококонкурентного ринку освітніх послуг, автономія британських університетів, забезпечення академічних свобод, розвиток та впровадження освітніх інновацій, а також дотримання дослідницької доброчесності. Означені переваги сучасної системи вищої освіти Великої Британії роблять дослідження у

відповідному напрямі важливим та корисним внеском у контексті розбудови потенціалу вітчизняної системи вищої школи у XXI столітті.

Висловлена думка також підкріплюється позицією нашої держави, яка ще у 1993 р. підписала Угоду між Урядом України та Урядом Об’єднаного Королівства в галузі освіти, науки та культури [2]. З метою активізації відповідного напряму міжнародної взаємодії на 2016−2019 рр. у межах реалізації Меморандуму про співробітництво Британською Радою (як офіційного представника Уряду Великої Британії) та Міністерством освіти і науки України заплановано виконання завдань із підвищення обізнаності населення України щодо освітньої системи Великої Британії, надання підтримки в контексті вдосконалення діяльності вітчизняних ВНЗ (зокрема щодо підвищення якості та впровадження міжнародних стандартів із вивчення та викладання англійської мови), сприяння визнанню британських кваліфікацій на території України (у тому числі заходи з посилення якісного складу вітчизняних закладів вищої освіти в частині складання міжнародних іспитів на знання англійської мови), залучення Британської Радою Міністерства освіти і науки України до міжнародного діалогу щодо розвитку сучасної освіти та інноваційних практик у зазначеній сфері [3].

Все вищеперелічене доповнює загальний настрій Закону України “Про вищу освіту” (який набув чинності у 2014 р.), на рівні якого закріплено державні ініціативи щодо впровадження нових підходів до структурування, управління та фінансування вітчизняної галузі вищої освіти (із використанням таких порівняно нових понять та визначень для вищої школи України, як “автономія закладу вищої освіти”, “ендавмент”, “результати навчання”, “особа з особливими освітніми потребами”, “компетентність” “засновник закладу вищої освіти”, “академічна свобода” тощо), а також нових стратегічних цілей та завдань галузі, що певною мірою співзвучні освітнім традиціям Великої Британії [4]. Таким чином, ми робимо висновок, що здійснення наукового пошуку в контексті дослідження сучасного стану та перспектив розвитку вищої школи Великої Британії є актуальним напрямом наукового пошуку для вітчизняної академічної спільноти.

Серед закордонних дослідників, які присвятили свої роботи вивченню історії вищої школи Великої Британії на сучасному етапі (друга половина XX – початок XXI століття), доцільно згадати Б. Солтера, Т. Теппера, П. Скотта, Р. Бердала, П. Гоздена, Х. Дента, Р. Лоува, Е. Хелсі, І. Хатчісона, Дж. Хагрівса, Е. Форбса, Дж. Карсвелла, У. Стюарта, Н. Аннана, М. Шеттока, Е. Семпсона, Р. Брауна, Х. Карассо, Р. Андерсона та інших.

Серед вітчизняних науковців, які останнім часом здійснюють науковий пошук у контексті вивчення сучасних світових тенденцій розвитку вищої освіти та вищої школи Великої Британії зокрема, на нашу думку, варто виділити роботи Г. Товканець, Н. Савченко, О. Бойко, Н. Батечко, А. Подолянської, А. Саргсян, Н. Бріт, Н. Шульги, Т. Клочкової, С. Швець, Т. Омельченко, С. Бірючинської, І. Попович, К. Маргламової, І. Козаченко, С. Кушніра, Т. Настич, В. Білецької, О. Поляничко, О. Комоцької та інших.

Незважаючи на наявність достатньої кількості ґрунтовних досліджень, присвячених різним аспектам розвитку сучасної вищої школи за кордоном, у тому числі Великої Британії, питання вивчення успішного світового досвіду в контексті перспектив розбудови потенціалу вітчизняних закладів вищої освіти потребує подальшого дослідження.

Мета статті − виокремити та обґрунтувати сучасні тенденції розвитку вищої школи Великої Британії в контексті розбудови потенціалу вітчизняних закладів вищої освіти.

У межах нашого дослідження вважаємо за доцільне, насамперед, зумовити певні пріоритети здійснення наукового пошуку, які, на наш погляд, сприяють досягненню визначеної мети. Зокрема, в контексті аналізу ідеї сучасного університету Р. Андерсон зауважує, що з точки зору історії доцільно розглядати особливості сучасної системи вищої освіти не як сталий набір характеристик, а як перелік протирічь, притаманних окремій системі на постійній основі, що допускає відмінні варіанти вирішення залежно від часу та місця [5]. На нашу думку, зазначений підхід є цілком виправданим у контексті визначення сучасних тенденцій розвитку вищої освіти Великої Британії, починаючи з другої половини XX століття. Тобто ці тенденції ми розглядаємо як проблеми, що завжди мали місце в педагогічній історії Великої Британії, але нині вони потребують інноваційних рішень відповідно до змін у сучасному контексті. Крім того, з усього спектра наявних проблем вважаємо доцільним сфокусувати увагу на тих, що є найбільш перспективними в контексті розбудови потенціалу вітчизняних закладів вищої освіти. Зокрема, відповідають державному стратегічному плану реформування та розвитку вітчизняної галузі вищої освіти, а також мають високий потенціал у контексті фінансової підтримки з боку міжнародних грантодавців.

Тож, на основі вищевикладеного в межах дослідження виокремлено сучасні тенденції розвитку британської вищої освіти.

Інтернаціоналізація університетів Великої Британії в розрізі англійської мови. Як стверджують провідні міжнародні експерти у галузі вищої освіти, початок XXI століття визначився “різким поворотом у бік інтернаціоналізації університетської освіти по всьому світу” [6, с. 18]. Серед ключових чинників, які зумовили відповідну тенденцію, британські фахівці виокремлюють інтернаціоналізацію промисловості та торгівлі, як наслідок – підвищення рівня мобільності працівників, викладачів та студентів, а також запровадження Болонської угоди та рейтингів діяльності закладів вищої освіти [7].

На користь інтернаціоналізації британських університетів як провідної тенденції розвитку системи вищої освіти Великої Британії у XXI столітті свідчить зміст викладеної в межах дослідження законодавчої документації, а також міцна державна підтримка відповідного напряму роботи британських університетів

та національних агенцій. В Україні офіційним представником Великої Британії в галузі освіти є Британська Рада, провідним напрямом діяльності якої визначено саме інтернаціоналізацію вищої школи [8]. В цьому контексті директор агенції в Україні С. Вільямз підкреслює ключовий аспект, що уможливлює розвиток зазначеного напряму – володіння англійською мовою, "що визнано базовим життєвим умінням XXI століття <…> та вже не є окремою спеціалізацією" [6, с. 13].

У цьому контексті провідні британські експерти Р. Болайто та Р. Вест виокремлюють такі ключові складники інтернаціоналізації закладів вищої освіти в розрізі англійської мови: викладання фахових дисциплін англійською мовою, викладання англійської мови професійного спрямування як фахового предмета, а також стандарти викладання англійської мови та англійською мовою [6, с. 1–2]. До цього варто додати безперечне лідерство освітньої галузі Великої Британії в контексті забезпечення якості контролю відповідного напряму. Зокрема, за допомогою Міжнародної системи з оцінювання рівня володіння англійською мовою (IELTS), яку визнано "найпопулярнішим іспитом з англійської мови у світі", на складання якого щорічно подають заявки приблизно 3 000 000 аплікантів.

Актуальність зазначеної тенденції для вітчизняної галузі вищої освіти відображено на законодавчому рівні. Зокрема, Закон України "Про вищу освіту" визначає одним із ключових принципів державної політики в галузі вищої освіти "міжнародну інтеграцію та інтеграцію системи вищої освіти України в Європейській простір вищої освіти" [4]. Своєю чергою, одним з основних завдань закладів вищої освіти визначено "налагодження міжнародних зв'язків та провадження міжнародної діяльності в галузі освіти". Цей процес також супроводжується активізацію взаємодії Міністерства освіти і науки України та Урядом Об'єднаного Королівства в контексті ефективної реалізації Угоди про співробітництво в галузі освіти, науки та культури, підписаної у 1993 р. [2]. Зокрема, в межах виконання положень Меморандуму про співробітництво з Британською Радою в Україні (як головного представника Уряду Великої Британії) на 2016–2019 рр. сторонами узгоджено надання підтримки в контексті вдосконалення діяльності вітчизняних ВНЗ (зокрема через фінансування таких масштабних міжнародних проектів, як "Англійська мова для університетів" [9]), сприяння розвитку прямих партнерських зв'язків між вищими навчальними закладами країн (зокрема через програми обмінів, академічної мобільності, подвійних дипломів), сприяння визнанню британських кваліфікацій на території України, співпраця у сфері викладання та вивчення англійської мови у вітчизняних навчальних закладах, напрацювання спільного досвіду зі створення нових навчальних програм з англійської мови та фахової підготовки викладачів, у тому ж контексті розширення роботи у секторі переддипломної та післядипломної педагогічної освіти, використання та поширення у вітчизняних освітніх закладах новітніх технологій та навчальних ресурсів із метою вдосконалення вивчення та викладання англійської мови, а також співпраця в контексті посилення якісного науково-педагогічного та професорського складу вітчизняних університетів та наукових установ (у частині отримання міжнародного сертифіката з англійської мови) [3].

Таким чином, у межах дослідження інтернаціоналізації університетів Великої Британії в розрізі англійської мови, що сприятиме перспективам розбудови потенціалу вітчизняних закладів вищої освіти, ми виокремлюємо такі ключові складники: *професійна підготовка майбутніх фахівців англійською мовою у вищій школі, стандарти викладання та оцінювання володіння англійською мовою у ВНЗ, а також міжнародні системи контролю якості мовної освіти.*

Інноваційність вищої освіти Сполученого Королівства. Закон Великої Британії "Про вищу освіту та дослідницьку діяльність", прийнятий у 2017 р. (як відповідь на численні попередні законодавчі ініціативи, перелічені вище у представленому дослідженні), виокремлює стратегічно важливу роль підтримки та розвитку інновацій на національному рівні, зокрема, шляхом створення нового регулятора відповідного сектора під назвою "Дослідження та інновації Великої Британії" (UKRI) зі значним державним фінансуванням (2,4 % від валового внутрішнього продукту до 2027 р., у подальшому – 3 %) [10]. Конкретизуючи позицію держави, міністр із питань університетської освіти, науки, досліджень та інновацій С. Гимах разом із державним секретарем Великої Британії з питань бізнесу, енергетики та індустріальної стратегії Г. Кларком характеризують відповідні державні рішення як "унікальний момент для галузі інновацій та досліджень Великої Британії" [10, с. 5]. Як пояснюють експерти, здатність країни розвиватися у світі, що постійно змінюється, гідно відповідати на виклики, з якими стикається британське суспільство, а також будувати ефективну економіку нині більше за все залежить від ідей. Тож, для того щоб досягти успіху, треба розширювати кордони знання та шукати нові шляхи його практичного застосування.

Реалізація стратегічного плану UKRI базується на тісній співпраці організації зі спільнотами, що пов'язані з дослідницькою та інноваційною діяльністю (зокрема закладами вищої освіти) з метою розширення кордонів людського знання, сприяння економічному розвитку та здійснення впливу на суспільному та культурному рівнях у контексті підтримки британського суспільства, а також інших [держав] на шляху досягнення ними кращого рівня матеріальної забезпеченості, здоров'я, стійкості та стабільності [10, с. 6].

Зазначений напрям розвитку є також надзвичайно актуальним для вітчизняної галузі вищої освіти. Так, чинна редакція Закону України "Про вищу освіту" визначає головним завданням вітчизняної вищої школи "поєднання освіти з наукою та виробництвом із метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях" [4]. А серед ключових принципів

визначено забезпечення державної підтримки та розвиток інноваційної діяльності закладів вищої освіти. Своєю чергою, на заклад вищої освіти покладені завдання щодо “забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності, створення необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів, а також збереження та примноження моральних, культурних, наукових цінностей і досягнень суспільства” [4].

Перспективним напрямом реалізації поставлених завдань Закон визначає міжнародне співробітництво у сфері освіти та науки. В цьому контексті виконання вищезазначеного Меморандуму про співробітництво з Британською Радою в Україні передбачає проведення спільних наукових досліджень (у межах міжнародних освітніх та наукових програм Європейського Союзу та інших програм учасників у сфері освіти) та залучення Британської Радою Міністерства освіти і науки України до міжнародного діалогу щодо розвитку сучасної освіти та інноваційних практик у зазначеній сфері [3]. Нині Британська Рада є грантодавцем для таких міжнародних проектів, як “Креативне підприємництво в Україні”, “Мережа європейських креативних центрів”, “Творча іскра”.

Розглядаючи зазначену проблему як актуальну сучасну тенденцію розвитку вищої освіти Великої Британії, варто зазначити, що девіз UKRI “Знання, таланти та ідеї – на користь кожному” передбачає розбудову таких чотирьох базових напрямів: розвиток талантів, створення розгалуженої системи можливостей, забезпечення принципу відкритості та дотримання високої дослідницької культури [10, с. 6]. Тож, у контексті визначення перспективи дослідження проблеми інноваційності вищої освіти Сполученого Королівства ключовими аспектами виокремлено *досвід студента як ключовий здобуток випускника вищої школи Великої Британії (підхід, що дає змогу розглядати вищу школу як інноваційне середовище та фундаментальну основу формування унікальної особистості студента), питання відкритості вищої освіти Сполученого Королівства, а також забезпечення цілісності вищої освіти та дотримання академічної доброчесності.*

Інститут лідерства вищої освіти Великої Британії. Виклики, що постали перед галуззю вищої освіти Великої Британії на сучасному етапі розвитку національної системи, зумовили потребу в активізації людського ресурсу, а також у вивченні та впровадженні нових підходів до організації та самоорганізації галузі на стратегічному, інституційному, командному та особистісному рівнях. Нині, у відповідь на високий попит провідні британські заклади вищої освіти пропонують відповідні освітні послуги (як окремі курси або як частину основної комплексної програми з професійної підготовки). Як приклад доцільно згадати пропозиції університету м. Бірмінгем (Організаційне лідерство та шлях змін), Лондонської школи бізнесу та фінансів (Програма з розвитку лідерства), Центрального коледжу м. Бедфордшир (Лідерство та менеджмент), Коледжу центрального Лондона, Школи бізнесу та фінансів м. Грінвіч (Стратегічний менеджмент та лідерство), Навчального центру передових технологій Східного Лондона (курс із лідерства), Відкритого університету (Клінічне лідерство) та багатьох інших. Також значний вплив у зазначеному контексті має Фундація лідерства вищої освіти Великобританії (заснована у 2004 р.) [11], діяльність якої зосереджено суто на сфері вищої освіти в контексті розвитку освітнього лідерства, менеджменту та управління під гаслами “Надихаюче лідерство” та “Із галузі і для галузі”.

Для вітчизняної галузі вищої освіти особливої актуальності проблема освітнього лідерства набула зі вступом в дію Закону України “Про вищу освіту” у 2014 р., адже головною умовою реалізації викладених положень стала автономія закладів вищої освіти, що передбачає “самостійність, незалежність і відповідальність закладу вищої освіти у прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод, організації освітнього процесу, наукових досліджень, внутрішнього управління, економічної та іншої діяльності, самостійного добору і розстановки кадрів у межах, встановлених Законом” [4]. Відповідний підхід “зумовлює необхідність таких [підходів до] самоорганізації та саморегулювання, які є відкритими до критики, служать громадському інтересові, встановленню істини стосовно викликів, що постають перед державою і суспільством, здійснюються прозоро та публічно” [4]. Своєю чергою, на заклад вищої освіти покладається завдання щодо “формування особистості, <…> утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, <…> вміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах”, а в обов’язки науково-педагогічних працівників входить “розвиток в осіб, які навчаються у закладах вищої освіти, самостійності, ініціативи, творчих здібностей” [4]. Викладене бачення повною мірою співвідноситься із сутністю феномена освітнього лідерства у сучасному контексті та обґрунтовує доцільність здійснення наукового пошуку у зазначеному напрямі.

На основі вищевикладеного виокремлюється перспективність вивчення успішного міжнародного досвіду. Це також засвідчують положення Меморандуму про співпрацю Британської Ради та МОН України на 2016−2019 рр., які узгоджують міжнародну співпрацю у сферах покращення професійного управління українськими університетами, розвитку лідерських навичок студентів, адміністративного та науково-викладацького складу вітчизняних закладів вищої освіти [3] (зокрема через фінансування масштабного міжнародного проекту “Розвиток лідерського потенціалу університетів України” [12]).

Тож, спираючись на експертний досвід провідної британської організації – Фундації лідерства вищої освіти Великої Британії та її вітчизняних партнерів – Міністерства Освіти і науки України та Інституту вищої освіти НАПН України, а також потреби вітчизняних закладів вищої освіти в контексті розбудови їх

потенціалу, в межах перспективи дослідження інституту лідерства вищої освіти Великої Британії ми виокремлюємо такі ключові складники, як *теорія та практика лідерства на особистісному, командному рівні, а також лідерство у вищій школі у часи змін.*

Соціально-комунікативна компетенція випускників вищої школи Великої Британії. Як засвідчує зміст вище викладених державних ініціатив Великої Британії (зокрема, звіти Державного департаменту Бізнесу та інновацій останніх років), велика увага приділена підвищенню ефективності працевлаштування випускників вищих навчальних закладів Великої Британії. Новий підхід до розуміння завдання освітньої галузі у цьому контексті базується на концепції економіки знань, де успіх випускника вищої школи залежить не тільки від фахової компетентності, а великою мірою − від уміння її ефективно застосувати. Тобто йдеться про так звані "м'які" навички. Окреслюючи коло відповідних компетенцій, британські дослідниці Д. Ендрюс та Х. Гіксон (Астонський Університет) підкреслюють надзвичайну комплексність феномена та на основі синтезу актуальних наукових досліджень виокремлюють такі ключові позиції: професіоналізм, надійність, здатність впоратися з невпевненістю, працювати під тиском, планувати та мислити стратегічно, здатність ефективно спілкуватися та взаємодіяти з іншими (на рівні команди та нетворкінгу), добрі навички вербальної та письмово комунікації, володіння інформаційно-комунікативними технологіями, креативність та впевненість в собі, навички тайм-менеджменту та самоорганізації, зрештою, бажання навчатися та брати відповідальність на себе [13].

Актуальність вищезазначеної проблеми для вітчизняної галузі вищої освіти також відображена на законодавчому рівні. Зокрема, в Законі України "Про вищу освіту" йдеться про розуміння вищої освіти не тільки як про "сукупність професійних знань, умінь і навичок", але і як про "сукупність інших компетентностей", які, своєю чергою, "визначають здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність" [4]. Спираючись на вище викладений підхід британських експертів до визначення відповідних складників, необхідних для успішної самореалізації майбутнього фахівця на сучасному міжнародному ринку праці, вважаємо за доцільне також навести висновки вітчизняних дослідників у зазначеному контексті. Так, М. Айзербарт, підбиваючи підсумок напрацюванням попередників, констатує, що замовлення сучасного українського суспільства орієнтоване на випускника закладу вищої освіти, який здатен ефективно застосувати отримані знання та навички. З цієї точки зору дослідниця виокремлює важливу роль соціально-комунікативної компетенції, яка трактується як здатність людини реалізовувати власні потреби і цілі шляхом створення партнерських стосунків з іншими особами згідно з їхніми очікуваннями, потребами і цілями в межах суспільно прийнятої поведінки та завдяки ефективній комунікації [14, с. 3]. Важливу роль соціально-комунікативної компетенції зазначають такі вітчизняні науковці, як Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, О. Варламова, О. Верещагін, В. Кричевський, Л. Паращенко, О. Пометун та інші.

Не заперечуючи важливість інших складників, що входять до вище наведеного переліку навичок "широкого застосування" (transferable skills), ми підтримуємо доцільність фокусування уваги наукового пошуку на феномені соціально-комунікативної компетенції як ключової складової частини, що сприяє ефективній реалізації обов'язків, потреб та цілей студентів вітчизняних закладів вищої освіти. Відповідні висновки спираються на такі міркування: по-перше, спілкування є *основним видом діяльності,* в процесі якої майбутній фахівець опановує знання, уміння та навички (у подальшому виконує професійні обов'язки); по-друге, навички ефективної міжособистісної взаємодії є *конкурентною перевагою* як під час здобуття вищої освіти, так і під час працевлаштування та розбудови кар'єри. Адже, за умови наявності однакового рівня фахової підготовки перевага зазвичай надається кандидатові, який більш налаштований на продуктивну співпрацю (в команді або із зовнішніми стейкхолдерами), готовий до виконання різноманітних соціально-комунікативних ролей, здатний керувати взаємодією з іншими людьми, вміє застосовувати продуктивні стратегії розв'язання конфліктів (зокрема, під тиском); здатен взяти на себе відповідальність за прийняті рішення, вміє позитивно налаштовуватися на комунікації з людьми, які мають різний життєвий досвід тощо; зрештою, *досвід автора* представленого дослідження як учасника команди, координатора та відповідального за реалізацію двох масштабних міжнародних проектів Британської Ради на рівні університету засвідчує виключно важливу роль, яку британські експерти у галузі вищої освіти надають формуванню соціально-комунікативної компетенції в учасників освітнього процесу вищої школи в контексті підвищення їх професійної кваліфікації. В цьому контексті зміст Програми з розвитку лідерського потенціалу університетів України передбачає опанування таких модулів, як формування дієвих команд, розподілення ролей у команді, профіль і динаміка команди, моделювання підходів до співпраці та участі, стилі комунікації, креативність і творче мислення у роботі команди, шляхи переконання і впливу, техніки скеровування динаміки команди та стрес-менеджмент [12].

Тож, у межах визначення перспективи дослідження соціально-комунікативної компетенції випускників вищої школи Великої Британії в контексті розбудови потенціалу вітчизняної галузі вищої освіти нами виокремлено такі ключові аспекти: *ефективне спілкування та етика міжособистісної взаємодії, соціальна перцепція, інтеракція та вплив, а тако технології вирішення конфліктних ситуацій.*

Підбиваючи підсумки представленого дослідження, вважаємо за доцільне зазначити, що про об'єктивну актуальність визначених автором сучасних тенденцій розвитку вищої освіти Великої Бри-

танії в контексті розбудови потенціалу закладів вищої освіти України також свідчить досвід беззаперечного авторитету на міжнародній арені – Британської Ради, яка розглядає проблему зміцнення потенціалу університетів на основі таких чотирьох складників: забезпечення ефективної роботи закладу на міжнародному рівні, орієнтація на потреби майбутнього (ми трактуємо це як інноваційність), впровадження інституту лідерства у вищій школі та опанування навичок із налагодження ефективної комунікації та взаємодії в команді [15].

Висновки. Таким чином, у результаті дослідження сучасних тенденцій розвитку вищої освіти Великої Британії визначена доцільність здійснення відповідного наукового пошуку з урахуванням перспективи розбудови потенціалу вітчизняних закладів вищої освіти, державного стратегічного плану реформування та розвитку вітчизняної галузі вищої освіти, а також потенціалу фінансової підтримки з боку міжнародних грантодавців. Виокремлені тенденції пропонується розглядати як проблеми, що завжди мали місце в педагогічній історії Великої Британії, але нині вони потребують інноваційних рішень відповідно до змін у сучасному контексті.

На основі здійсненого аналізу фактологічної, законодавчої та академічної бази виокремлено та обґрунтовано такі сучасні тенденції розвитку вищої освіти Великої Британії, як інтернаціоналізація британських університетів (у розрізі англійської мови), інноваційність вищої освіти Сполученого Королівства, інститут лідерства вищої освіти Великої Британії, а також соціально-комунікативна компетенція випускників британської вищої школи.

Важливими аспектами, що відображають особливості національного характеру виокремлених проблем та розкривають їх сутність, визначено: питання професійної підготовки майбутніх фахівців (англійською мовою), стандарти викладання та оцінювання, міжнародні системи контролю якості мовної освіти, студентський досвід, відкритість вищої освіти, цілісність системи та дотримання академічної доброчесності, теорія та практика освітнього лідерства, а також готовність випускників закладів вищої освіти до здійснення ефективного спілкування; дотримання етики міжособистісної взаємодії, ефективної реалізації соціальної перцепції, інтеракції та впливу, володіння технологіями вирішення конфліктних ситуацій.

Використана література:

1. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (проект). URL: http://osvita.ua/doc/files/news/438/43883/HE_Reforms_Strategy_11_11_2014.pdf (дата звернення: 10.03.2019).
2. Угода між Урядом України і Урядом Сполученого Королівства Великобританії та Північної Ірландії про співробітництво в галузях освіти, науки і культури від 10.02.1993 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/826_003 (дата звернення: 10.03.2019).
3. The British Council and the Ministry of Science and Education of Ukraine. Memorandum of Understanding: Cooperation for 2016–2019 dated 08/12/2015. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/mizhnarodna/mou-bc-moes-ukraine-dec2015.pdf (дата звернення: 10.03.2019).
4. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Редакція від 01.01.2019 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 10.03.2019).
5. Anderson R. The Idea of the University Today. URL: http://health-equity.lib.umd.edu/4042/1/policy-paper-98.html (дата звернення: 10.03.2019).
6. Bolitho R., West R. The Internationalization of Ukrainian Universities: the English Language Dimention. Kyiv : Stal, 2017. 134 p.
7. Graddol D. English Next. Plymouth : Latimer Trend & Company Ltd., 2006. 132 p.
8. Internationalising Higher Education: British Council in Ukraine. URL: http://www.britishcouncil.org.ua/en/programmes/education/ihe (дата звернення: 10.03.2019).
9. English for Universities Project: British Council in Ukraine official website. URL: http://www.britishcouncil.org.ua/en/teach/projects/english-universities (дата звернення: 10.03.2019).
10. UK Research and Innovation: Strategic Prospectus: Building the UKRI Strategy, 2018. URL: https://www.ukri.org/about-us/strategic-prospectus/ (дата звернення: 10.03.2019).
11. Модестова Т. В. Лідерство у сфері вищої освіти Великої Британії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки*. 2018. № 63. С. 125–131.
12. Ukraine Higher Education Leadership Development Programme : British Council in Ukraine official website. URL: http://www.britishcouncil.org.ua/en/programmes/education/leadership-development (дата звернення: 10.03.2019).
13. Andrews J., Higson H. Graduate Employability: "Soft Skills" Versus "Hard" Business Knowledge: A European Study. *Higher Education in Europe.* № 33(4). 2008. Pp. 411–422.
14. Айзенбарт М. Сутність поняття "соціально-комунікативна компетенція" в сучасній науковій парадигмі. *Молодий вчений.* 2017. № 4.3 (44.3). С. 1–4.
15. University Capacity Building: British Council in Ukraine. URL: http://www.britishcouncil.org.ua/en/programmes/education/university-capacity-building (дата звернення: 10.03.2019).

References:

1. Stratehiia reformuvannia vyshchoi osvity v Ukraini do 2020 roku (proekt). URL: http://osvita.ua/doc/files/news/438/43883/HE_Reforms_Strategy_11_11_2014.pdf (ukr.)
2. Uhoda mizh Uriadom Ukrainy i Uriadom Spoluchenoho Korolivstva Velykobrytanii ta Pivnichnoi Irlandii pro spivrobitnytstvo v haluziakh osvity, nauky i kultury vid 10.02.1993. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/826_003 (ukr.)
3. The British Council and the Ministry of Science and Education of Ukraine. Memorandum of Understanding: Cooperation for 2016–2019 dated 08/12/2015. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/mizhnarodna/mou-bc-moes-ukraine-dec 2015.pdf (eng.)

4. Zakon Ukrainy “Pro vyshchu osvitu” vid 01.07.2014 № 1556-VII. Redaktsiia vid 01.01.2019. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (ukr.)
5. Anderson R. The Idea of the University Today. URL: http://health-equity.lib.umd.edu/4042/1/policy-paper-98.html (eng.)
6. Bolitho R., West R. The Internationalization of Ukrainian Universities: the English Language Dimention. Kyiv : Stal, 2017. 134 p. (eng.)
7. Graddol D. English Next. Plymouth : Latimer Trend & Company Ltd., 2006. 132 p. (eng.)
8. Internationalising Higher Education: British Council in Ukraine. URL: http://www.britishcouncil.org.ua/en/programmes/education/ihe (eng.)
9. English for Universities Project: British Council in Ukraine official website. URL: http://www.britishcouncil.org.ua/en/teach/projects/english-universities (eng.)
10. UK Research and Innovation: Strategic Prospectus: Building the UKRI Strategy, 2018. URL: https://www.ukri.org/about-us/strategic-prospectus/ (eng).
11. Modestova T. V. Liderstvo u sferi vyshchoi osvity Velykoi Brytanii. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M. P. Drahomanova. Seriia 5: pedahohichni nauky.* 2018. № 63. Pp. 125−131 (ukr.).
12. Ukraine Higher Education Leadership Development Programme : British Council in Ukraine official website. URL: http://www.britishcouncil.org.ua/en/programmes/education/leadership-development (eng).
13. Andrews J., Higson H. Graduate Employability: “Soft Skills” Versus “Hard” Business Knowledge: A European Study. *Higher Education in Europe.* 2008. № 33 (4). Pp. 411−422 (eng).
14. Aizenbart M. Sutnist poniattia “sotsialno-komunikatyvna kompetentsiia” v suchasnii naukovii paradyhmi. *Molodyi vchenyi.* 2017. № 4.3 (44.3). Pp. 1−4 (ukr.).
15. University Capacity Building: British Council in Ukraine. URL: http://www.britishcouncil.org.ua/en/programmes/education/university-capacity-building (eng.).

Модестова Т. В. Современные тенденции развития высшего образования Великобритании в контексте расширения потенциала университетов Украины

В статье представлены результаты исследования современных тенденций развития высшего образования Великобритании. Определена актуальность реализации соответствующего научного поиска с учетом перспектив расширения потенциала отечественных заведений высшего образования, государственного стратегического плана реформирования и развития сферы высшего образования, а также потенциала финансовой поддержки со стороны международных грантодателей. На основе выполненного анализа проектной, законодательной и академической базы выделены и обоснованы такие современные тенденции развития высшего образования Великобритании, как интернационализация британских университетов (в аспекте английского языка), инновационность высшего образования Объединенного Королевства, институт лидерства высшего образования Великобритании, а также социально-коммуникативная компетенция выпускников британской высшей школы.

Ключевые слова: *высшее образование, Великобритания, современные тенденции развития, интернационализация, инновационность, лидерство, социально-коммуникативная компетенция.*

Modestova T. V. Current trends of the UK higher education development: Ukrainian universities capacity building dimension

The results of the studying current trends of the UK higher education development are represented in the article. The relevance of the research completion based on perspectives for Ukrainian universities capacity building, state strategic planning on reformation and development of the Ukrainian higher school, as well as existing capacity for project funding on the part of international grantmakers has been justified. The following trends of the UK higher education development have been identified on the basis of the project, legislative and academic frameworks: internationalization of British universities in English language dimension, innovations in higher school of the United Kingdom, the UK higher education leadership as well as social and communicative competencies of the UK universities graduates.

Key words: *higher education, Great Britain, current development trends, internationalization, innovations, leadership, social and communicative competencies.*

УДК 629.7.378

Москаленко О. І., Демченко І. В.

КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ІНОЗЕМНИХ АВІАФАХІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті розкрито проблему формування мотивації майбутніх іноземних авіафахівців до професійної комунікації. Досліджено, що 70−80 % трудової діяльності авіафахівців становить саме комунікація, яка вимагає, своєю чергою, високого рівня сформованості мотивації до професійної комунікації, що становить одне з ключових понять у професійній підготовці іноземців – майбутніх фахівців авіаційної галузі. Було зазначено, що ефективність професійної підготовки іноземних студентів та якість освіти залежать від чіткого визначення компонентів, критеріїв, показників та рівнів формування мотивації майбутніх студентів-іноземців до професійної комунікації. Розвиток авіаційної індустрії зумовлює необхідність удосконалення та модернізації професійної освіти іноземних студентів, створення нових умов навчання та виховання іноземців спрямоване на здійснення більш якісної та різнобічної підготовки висококваліфікованих фахівців авіаційного профілю.

Ключові слова: *майбутні іноземні авіафахівці, мотивація, професійна комунікація, професійна підготовка, компоненти, критерії, показники.*

Аналіз сучасних досліджень та наукових публікацій дає змогу стверджувати, що проблему визначення компонентів, критеріїв та показників досліджувало багато науковців: В. І. Азатьян, Ю. К. Бабанський, О. М. Васюкович, М. М. Галицька, Г. В. Герасименко, Е. С. Емре, В. В. Злагодух, І. Є. Зозуля, С. В. Іванова, О. П. Коваленко, Л. М. Конопляник, О. І Москаленко, О. М. Новіков, Г. А. Пухальська, Ж. М. Рагріна. Мало теоретично та методично дослідженим залишається такий аспект, як формування мотивації студентів-іноземців до професійної комунікації, тому нашим завданням є визначення компонентів, критеріїв та показників формування мотивації майбутніх студентів-іноземців фахівців – авіаційної галузі до професійної комунікації як основи педагогічного оцінювання ефективності досліджуваного явища. Процес формування мотивації до професійної комунікації визначено як стійкий та послідовний процес розвитку компонентів з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності під час підготовки в умовах льотного навчального закладу. Цей процес зумовлений загальними засадами професійної підготовки авіафахівця та специфікою профільного навчання. Формування мотивації майбутніх студентів-іноземців до професійної комунікації варто розглядати як складне, інтегроване, особистісне утворення, сутність якого становить рівень сформованості сукупності взаємодіючих компонентів.

Виокремлення компонентів є об’єктивно необхідним для обґрунтування та дослідження формування мотивації майбутніх студентів-іноземців – фахівців авіаційної галузі до професійної комунікації. Єдність компонентів створює передумову успішної реалізації професійної діяльності.

Беручи до уваги те, що аналізований процес є багатоплановим та складним, І. В. Лященко зазначила, що спрямувальним компонентом мотивації є цілеспрямований мотиваційний вплив, та проаналізувала мотиваційну складову частину професійного саморозвитку: потреба в саморозвитку, готовність до переорієнтації власної життєдіяльності, пошук можливостей максимальної професійної самореалізації, формування стійкої мотивації та постійного самовдосконалення у процесі безперервної професійної освіти [1]. Варто зазначити, що прагнення до професійного зростання не обмежується змістом набутого досвіду, а й проявляється в інтересах, прагненнях, переконаннях, здібностях особистості, активній позиції, розкритті інтелектуального потенціалу.

Враховуючи наукові розробки вчених у контексті нашого дослідження можемо виокремити такі компоненти формування мотивації майбутніх студентів-іноземців – фахівців авіаційної галузі до професійної комунікації:

– мотиваційний компонент – наявність стійких мотивів та потреб для реалізації у професійній сфері; усвідомлення суспільної значущості майбутньої професійної діяльності; прагнення до отримання позитивних результатів професійної комунікації; розвитку та удосконалення іншомовної діяльності для вирішення професійних іншомовних завдань.

– когнітивний компонент – комплекс знань, навичок й умінь із фундаментальних, загальнотехнічних та спеціальних дисциплін; потреба в актуалізації та реалізації власного потенціалу; наявність фахового досвіду та фахової культури; здатність до саморозвитку.

– комунікативний компонент – наявність іншомовних комунікативних знань, навичок й умінь, мовної культури; здатність їх використання для здійснення комунікації в процесі ведення радіообміну та в інших умовах професійної взаємодії.

– особистісний компонент – фізичні та психологічні якості, які впливають на результативність у подальшій професійній діяльності.

Основу формування мотивації іноземних студентів – фахівців авіаційної галузі до професійної комунікації визначаємо як цілісний, педагогічний процес, ефективність якого буде залежати від результативності

педагогічної системи загалом. Тому критерії мають бути такими, які дають змогу оцінювати результати завдань щодо формування мотивації до професійної комунікації у студентів-іноземців.

У процесі дослідницької роботи щодо формування мотивації навчальної пізнавальної діяльності студентів ВНЗ І. М. Шалімовою були виділені критерії та показники сформованості особистості стійких позитивних мотивів навчально-пізнавальної діяльності, а саме: ініціативність (оперативний відгук на педагогічні дії, прагнення взяти на себе виконання додаткових зобов'язань, актуалізована потреба "втручання" в навчальну ситуацію, досягнення її конструктивних змін); самостійність (самостійна постановка, переформулювання та виконання навчальних завдань, самостійний пошук та використання інформації, стійкі автолінгводидактичні тенденції, саморегуляція діяльності); старанність (точність та повнота виконання завдань, регулярна, ретельна підготовка до занять); наполегливість (здатність до зосередженості та вольового зусилля, тривалість вольового зусилля, опір невдачам та зовнішнім відволікаючим факторам); емоційність (зацікавлене, активно позитивне ставлення до процесу роботи, домінування позитивних емоцій) [2].

Науковцем А. А. Коломієць було зазначено такі критерії та їх показники сформованості мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів технічних спеціальностей: "потреба в досягненні" (показники: націленість на успіх, віра у власні сили, ставлення до одержаного результату діяльності); професійний (показники: зацікавленість обраною професією, обізнаність з особливостями обраної спеціальності, майбутньої роботи); когнітивний (показники: самостійність у процесі здобуття знань, інтерес до навчального процесу, розуміння важливості одержаних знань); уникнення неприємностей (показники: відсутність ініціативності у навчанні, страх осуду, критики впливових людей та страх покарання адміністрації, ставлення до процесу навчання та здобуття знань); прагматичний (показники: пріоритетність одержання диплому про освіту щодо одержання знань, незацікавленість навчальною діяльністю) [3]. Зазначені критерії та показники підкреслюють важливість дослідження навчально-виховного впливу на особистість майбутнього авіафахівця та мотиваційних орієнтирів професійної соціалізації майбутніх студентів-іноземців – фахівців авіаційної галузі.

Ефективність формування мотивації іноземних студентів авіаційної галузі до професійної комунікації певною мірою залежить від визначення компонентів (мотиваційний, когнітивний, комунікативний, особистісний). Будь-яка діяльність, насамперед, професійна, не може бути успішною без сталого високого рівня мотивації, формування свідомого ставлення та інтересу, зацікавленості до майбутньої професії.

Важливою складовою частиною структури формування мотивації студентів-іноземців авіаційної галузі до професійної комунікації є мотиваційний компонент, який можна визначити як провідний у процесі навчальної діяльності, оскільки від правильної організації цього залежить успіх подальшого навчання. Мотивація – складне та багатоаспектне явище, що спонукає студентів-іноземців до особистого та професійного саморозвитку, тобто здобування необхідних знань й умінь та застосування їх у професійній діяльності.

На підставі виокремленого мотиваційного визначено критерій його сформованості, а саме: мотиваційно-ціннісний критерій, який ґрунтується на поєднанні цілей, цінностей, мотивів, установок, прагнення та потреб, що є рушійною силою активності іноземних студентів. Зазначений критерій сприяє розвитку мотивації до професійної комунікації та розвитку професійно важливих якостей авіаційного фахівця, розвиває інтерес та усвідомлення щодо необхідності формування внутрішньої мотивації для подальшої успішної професійної діяльності, формує потреби в отриманні знань, навичок та умінь, спонукає до розв'язання професійних завдань, сприяє удосконаленню, саморозвитку й самоактуалізації особистості, усвідомлення себе як майбутнього професіонала.

Показниками мотиваційно-ціннісного критерію можемо визначити: інтерес до навчання та усвідомленість майбутнього фахівця відповідно до соціальної значущості майбутньої професійної діяльності; особисте самовизначення, спрямоване на виконання навчальних завдань та досягнення в навчально-пізнавальній діяльності; наявність чітко виражених мотивів, цінностей, установок, які забезпечують усвідомлення важливості професійної комунікації та її взаємодії; прагнення до постійного вдосконалення професійних навичок у подальшій професійній діяльності, інтерес до прояву самоорганізації, самоосвіти, самовиховання та самовдосконалення, усвідомлення відповідальності за результати професійної діяльності.

Для розвитку та удосконалення професійних якостей студентів-іноземців авіаційної галузі вважаємо за необхідне виокремити когнітивний компонент, який можна визначити як базовий у процесі навчальної діяльності, оскільки включає знання, навички й уміння з фахових дисциплін, здатність використання їх на практиці. Сутність цього компонента полягає в тому, що майбутні студенти-іноземці повинні засвоїти систему знань із проекцією на подальшу професійну діяльність. Від сформованості когнітивного компонента залежить успішність професійної та науково-дослідницької діяльності авіафахівця за умов стрімкого потоку науково-технічної інформації, сучасних інформаційних технологій, нових засобів УПР та керування ПС.

Відповідно до зазначеного нами було виокремлено когнітивно-діяльнісний критерій, який відображає ступінь сформованості професійних знань, отриманих у процесі вивчення фахових дисциплін, передбачає усвідомлене формування навичок та вмінь й впровадження цілеспрямованої самоосвітньої діяльності, спроможність мотивувати власну пізнавальну діяльність, потребу втілення власного досвіду та потенціалу у подальшу професійну діяльність, готовність та здатність адаптуватися до новітніх інновацій під час професійної діяльності.

Показники когнітивно-діяльнісного критерію відображають навички та уміння здобувати та застосовувати набуті знання в професійній діяльності, а саме: розуміння, осмислення, систематизація, спроможність до аналізу та передачі інформації, здатність до опрацювання різних видів інформаційних джерел; знання основних вимог майбутньої професії та сутності професійно важливих якостей; цілі та потреби формування професійної готовності; наявність мотивації на досягнення ситуації успіху; здатність та прагнення до самореалізації власних можливостей та самоосвітньої діяльності; потреба у формуванні пізнавального інтересу.

Комунікативний компонент зорієнтований на професійно-мовленнєву підготовку як засіб формування та оволодіння студентами-іноземцями основними видами мовленнєвої діяльності, комунікативних навичок й умінь у змодельованих ситуаціях реального професійного спілкування та здатність до міжособистісної взаємодії в авіаційній галузі. На підставі визначного компонента вважаємо за необхідне виокремити інтерактивно-мовленнєвий критерій.

Інтерактивно-мовленнєвий критерій характеризується здатністю налагоджувати міжособистісні стосунки та відображає уявлення майбутніх студентів-іноземців про сутність комунікативних умінь, забезпечує формування в їхній свідомості моделювання ситуацій спілкування в подальшій професійній діяльності, визначає рівень володіння професійною термінологією та формує особистий досвід спілкування. Маємо на увазі наявність професійної позиції авіаційного фахівця, а саме дотримання культури мовлення, спроможність ідентифікувати себе в умовах професійного середовища: володіння термінологією та часто вживаними мовленнєвими моделями, уміння ведення радіообміну в стандартних та нестандартних ситуаціях, діалогічна взаємодія в процесі комунікативної діяльності: уміння слухати та налагоджувати контакти, наводити аргументи й обґрунтувати власні думки, підтримувати співрозмовника та зважати на його думку. В контексті нашого дослідження варто зазначити спроможність іноземного студента до подолання мовного бар’єру, бажання вивчати іноземні мови для якісного спілкування, уміння підтримувати розмову на належному рівні з огляду на мовні особливості її учасників, орієнтуватися в різних сферах професійного та соціального життя під час спілкування з представниками різних культур, національностей, віросповідань.

Показниками інтерактивно-мовленнєвого критерію є:

– чіткість, виразність та правильність мовлення − мовні норми, граматичні та лексичні конструкції, правила вимови, застосовування знань загальної англійської мови в авіаційному контексті;

– сформовані уміння й навички, необхідні для виконання завдань під час ведення радіообміну у нестандартних умовах та ситуаціях − розуміння монологічного та діалогічного мовлення; прийняття участі у бесіді-обговоренні; уміння виступати з повідомленнями з питань, пов’язаних зі спеціальністю; здатність розрізняти вивчені кліше радіообміну та спроможність їх застосовувати; знання основної термінології за фахом та загальнотехнічних дисциплін згідно з навчальним планом; спроможність до вирішення професійно спрямованих навчально-розвивальних ситуації з урахуванням особливостей фахової діяльності під час ведення радіообміну, здатність до співпраці та комунікування в колективі.

Зі зростанням рівня складності авіаційної техніки, збільшенням інтенсивності авіаційних перевезень підвищення професійних вимог та можливостей адекватного пристосування людини в екстремальних умовах потребує обґрунтування та дослідження особистісного компонента, спрямованого на психологічний стан, активізацію емоційних та вольових джерел, фізичний стан здоров’я. Аналізований компонент характеризується психоемоційним навантаженням, що зумовлене різними факторами, які властиві професійній діяльності в авіаційній галузі.

Критерієм сформованості особистого компонента вважаємо рефлексивний критерій, який передбачає розкриття сутності феномена рефлексії, яка є невід’ємним та важливим компонентом навчання. Рефлексія допомагає оцінюванню власного рівня сприйняття матеріалу, внесенню коректив у навчання, чіткому плануванню майбутньої діяльності, застосуванню технології у подальшій роботі, порівнянню власного сприйняття з думками інших та корегування отриманого результату, оцінюванню власної поведінки за допомогою самоконтролю, самоорганізації та самовизначення.

Сформованість рефлексивного критерію визначається на основі таких показників: адекватна самооцінка іноземними студентами власного рівня сформованості професійних умінь; формування й розвиток комплексу фізичних якостей; емоційно-вольова стійкість (уміння протистояти реальній небезпеці, проявляти психологічну стійкість та витривалість; спроможність керування психоемоційним станом відповідно до умов повітряної обстановки; здатність долати вольовими зусиллями негативні почуття та психічні стани), усвідомлення особистої відповідальності за результати майбутньої професійної діяльності (самодіагностика); здатність до правильного використання власного потенціалу, ресурсів особистості та психофізіологічних резервів організму, що є запорукою успішної майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, кожній сформованості мотивації майбутніх студентів-іноземців до професійної комунікації відповідають певні критерії та визначені нами показники. Зазначені показники є віддзеркаленням сформованої мотивації іноземних студентів до вивчення професійно-орієнтованої англійської мови.

Визначені рівні сформованості мотивації студентів-іноземців до професійної комунікації (високий, середній, низький) характеризуються результатом, який досягають майбутні авіафахівці під час навчання. Зазначені рівні розглядаємо як ступені підготовки майбутніх студентів-іноземців авіаційної галузі до професійної комунікації. Успішне та ефективне виконання завдань професійної діяльності та посадових обов’язків передбачає високий рівень майбутніх авіафахівців до професійно-орієнтованого спілкування.

Використана література:

1. Ляшенко І. В. Формування професійної мотивації студентів до успішної фахової діяльності. Народна освіта: електрон. наук. фахове вид. 2013. Вип. 1 (19). URL: http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1076 (дата звернення: 05.12. 2018).
2. Шалімова І. М. Формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності у студентів вищих навчальних закладів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти.* 2014. № 42-43.
3. Коломієць А. А. Формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів технічних спеціальностей засобами історіографії : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Він. держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2011. 23 с.

References:

1. Liashenko I. V. Formuvannia profesiinoi motyvatsii studentiv do uspishnoi fakhovoi diialnosti. Narodna osvita: elektron. nauk. fakhove vyd. 2013. Vyp. 1 (19). URL: http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1076 (data zvernennia: 05.12.2018) [in Ukrainian].
2. Shalimova I. M. Formuvannia motyvatsii navchalno-piznavalnoi diialnosti u studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity.* 2014. № 42-43 [in Ukrainian].
3. Kolomiiets A. A. Formuvannia motyvatsii navchalno-piznavalnoi diialnosti studentiv tekhnichnykh spetsialnostei zasobamy istoriohrafii : avtoref. dys …. kand. ped. nauk: 13.00.04 / Vin. derzh. ped. un-t imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Vinnytsia, 2011. 23 s [in Ukrainian].

Москаленко О. И., Демченко И. В. Компоненты, критерии, показатели и уровни формированния мотивации профессиональной коммуникации будущих иностранных авиаспециалистов

В статье раскрыта проблема формирования мотивации будущих иностранных авиаспециалистов к профессиональной коммуникации. Доказано, что 70−80 % трудовой деятельности авиаспециалистов составляет именно коммуникация, требует, в свою очередь, высокого уровня сформированности мотивации к профессиональной коммуникации, составляет одно из ключевых понятий в профессиональной подготовке иностранцев – будущих специалистов авиационной отрасли. Было отмечено,что эффективность профессиональной подготовки иностранных студентов и качество образования зависит от четкого определения компонентов, критериев, показателей и уровней формирования мотивации будущих студентов-иностранцев – специалистов авиационной отрасли в профессиональной коммуникации. Развитие авиационной промышленности предопределяет необходимость совершенствования и модернизации профессионального образования иностранных студентов специалистов авиационной отрасли, создание новых условий обучения и воспитания иностранцев направлено на осуществление более качественной и разносторонней подготовки высококвалифицированных специалистов авиационного профиля.

Ключевые слова: *будущие иностранные авиаспециалисты, мотивация, профессиональная коммуникация, профессиональная подготовка, компоненты, критерии, показатели.*

Moskalenko O. I., Demchenko I. V. Components, criteria, indicators, levels of the formation future foreign aviation specialists' motivation to professional communication

The article deals with the problem of forming the motivation of future foreign aviation specialists to professional communication. It was investigated that 70−80 % of the work of aviation specialists is communication, which requires a high level of motivation formation for professional communication, which is one of the key concepts in the training of foreigners – future specialists in the aviation industry. It was noted that the effectiveness of the professional training of foreign students and the quality of education depends on a clear definition of components, criteria, indicators and levels of formation of the motivation of future foreign students – professionals in the field of aviation to professional communication. The development of the aviation industry necessitates the improvement and modernization of the professional education of foreign students of the aviation industry specialists, creation of new conditions for training and education of foreigners aimed at more qualitative and versatile training of highly skilled specialists in the aviation profile.

Key words: *future foreign aviation specialists, motivation, professional communication, professional training, component, criteria, indicators.*

УДК 811.1181-373.611

Мулик К. О.

ЗМІСТ ПРОЦЕСУ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті досліджено проблему іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти. Розглянуто погляди вчених щодо питання іншомовної підготовки. Визначено специфіку іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти. Вважаємо, що процес іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти буде успішним, якщо враховувати міжпредметний зв'язок, що становить основу інтегрованого підходу. Виокремлено компоненти процесу іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти. Зроблено висновки відповідно до поставленої мети дослідження. Окреслено перспективи подальшого дослідження проблеми іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти.

Ключові слова: *іншомовна підготовка, майбутні вчителі, професійне спілкування, гуманітарні спеціальності, іноземна мова, заклади вищої освіти.*

Мета статті – схарактеризувати специфіку та визначити зміст процесу іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти.

Питанню навчання студентів фахового спілкування іноземною мовою присвячені праці І. Бермана, Г. Борозенець, Е. Комарової, Т. Сєрової, О. Тарнопольського, С. Фоломкіної.

Проблеми розвитку професійної компетентності вчителя знайшли своє відображення в працях В. Адольфа, В. Бондаря, Н. Бібік, О. Біди, Т. Браже, А. Деркача, Т. Добудько, 0. Дубасенюк, І. Зимньої, І. Зязюна, Б. Ельконіна, Н. Кузьміної, В. Лозової, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, І. Прокопенко, С. Ракова, А. Реана, О. Савченко, В. Сластьоніна, С. Скворцової, А. Хуторського, В. Шахова, О. Шиян та інших

Проблемі іншомовної комуніка¬ції присвячено праці багатьох науковців (Н. Бориско, Ю. Пассов, В. Сафонова, С. Тер-Мінасова, Г. Браун, Т. Хігс).

Розвиток навичок іншомовного спілкування в процесі вивчення іноземної мови досліджували Г. Борецька, Л. Гапоненко, А. Гринчишин, І. Онуфрієва.

У наукових доробках І. Зязюна, А. Капської, Л. Мацько, Л. Савенкової розкриваються проблеми формування професійної комунікативної культури майбутнього вчителя як складової його педагогічної компетентності.

Вживання терміна "іншомовна підготовка" по-перше, відповідає ситуації, коли перед вищими освітніми закладами стоїть завдання стимулювати здатність адаптуватися до умов глобалізованого інформаційного суспільства та прагнення до знань – навчати вчитися. По-друге, відповідає культурологічному підходові, який розглядається як тенденція переходу від техногенної цивілізації ХХ ст. до антропогенної цивілізації, руху суспільства до цивілізованості, відкритості і зумовлює зміну ціннісних орієнтацій із монокультурних на полікультурні, з суто знаннєво-технологічних – на культуровідповідні, з авторитарних – на особистісно орієнтовані [2].

Процес іншомовної підготовки гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти вимагає створення оптимальної системи навчання іноземної мови, в результаті якого випускникам буде гарантовано засвоєння іншомовних знань, умінь і навичок, забезпечена можливість розвитку здатності застосовувати ці знання в професійній діяльності, використовувати іноземну мову і як засіб комунікації, і як засіб розширення індивідуального інформаційного простору. Володіння іноземною мовою дає змогу, з одного боку, під час трудової діяльності освоювати світовий досвід досягнень у професійній сфері, з іншого боку – розвиватися в особистісному плані, найбільш повно реалізовувати свій професійний потенціал шляхом активної взаємодії з представниками професійного співтовариства інших країн. Крім того, володіння іноземною (двома і більше іноземними мовами) підвищує професійну конкурентоспроможність фахівця.

Зміст цього процесу включає в себе напрями діяльності:

– побудова теоретико-методичної системи навчання іноземної мови на основі інтеграційного підходу;

– створення педагогічних умов, що сприяють організації іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти;

– моделювання освітнього середовища на основі впровадження в практику інноваційних форм і методів взаємодії викладачів і студентів, що сприяють розвитку іншомовної комунікативної компетентності і мотивації вивчення іноземної мови.

У рамках сучасних вимог теоретико-методичні засади іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти мають бути спрямовані на формування і розвиток здатності до іншомовної комунікації, а також забезпечувати готовність випускника використовувати в повному обсязі отримані знання в умовах професійного середовища. Для цього необхідно, насамперед, формування навичок і вмінь роботи з іншомовним профільним текстовим матеріалом, його перекладом і реферуванням, виокремленням потрібної інформації відповідного профілю та обсягу.

Теоретичні положення професійно орієнтованої методики викладання іноземної мови для студентів гуманітарних спеціальностей мають включати в себе специфічні напрями змісту навчання:

– робота з текстами, що містять інформацію за профілем спеціалізації;
– вивчення та відпрацювання тем, що включають мовні конструкції специфічного змісту;
– створення словника-мінімуму за відповідною гуманітарною спеціальністю, його засвоєння;
– створення навчально-методичних матеріалів для активізації граматичного і лексичного матеріалу студентів;
– розвиток навичок писемного мовлення.

Структура іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти включає такі елементи: мета і завдання; компоненти; принципи; методи і форми взаємодії і контролю, результати.

Метою іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти має бути не тільки накопичення теоретичних знань, а й формування у них практичних навичок усного і писемного мовлення, слухання, розуміння і читання, вміння застосовувати ці навички для вирішення комунікативних завдань.

Одним із важливих завдань іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти є навчання студентів професійного іншомовного спілкування, сприяння одержанню студентами знань та формуванню вмінь та навичок, що дають змогу майбутнім спеціалістам у різних галузях адекватно використовувати іноземну мову у професійній діяльності. Сама діяльність набуває рис пізнавальної самодіяльності, самоорганізації, її необхідно стимулювати та активізувати. Особливу увагу варто приділяти формуванню навичок усного мовлення як передумові діяльності майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей.

Зміст процесу іншомовної підготовки майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти складається з таких компонентів: пізнавальний, який відображає зміст професійної підготовки майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей; лінгвістичний, який включає засвоєння мовного матеріалу; методологічний компонент пов'язаний зі здатністю самостійно інтерпретувати аутентичні тексти в ситуаціях іншомовного спілкування; психологічний компонент, який включає здатність до мовленнєвої діяльності, іншомовного спілкування, навчальної діяльності та самостійної навчальної роботи; мотиваційний, який сприяє прояву творчих здібностей студентів і мотивує до спілкування.

Ми поділяємо думку Р. Гришкової, яка стверджує, що "навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей можливе завдяки посиленню мотивації поведінки у зв'язку з розв'язанням соціокультурних проблем. Мотивація характеризується як створення у процесі навчання такої морально-психологічної атмосфери, яка сприяє прояву творчості та ініціативності кожного студента. Під час занять необхідно вмотивовувати студентів на спілкування, тобто створювати такі обставини та ситуативні колізії, які б розвивали мовленнєву діяльність і в яких студент був би змушений активізувати свої творчі здібності" [1, с. 12].

Визначаючи сутність іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти, ми враховуємо те, що більшість студентів першого курсу гуманітарних факультетів виявляє середній або низький рівень базової іншомовної підготовки, що є недостатнім для сприйняття професійної інформації іноземною мовою. Саме тому вважаємо за доцільне організувати іншомовну підготовку майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти за такими принципами: принцип теоретичної та наукової обґрунтованості; інтеграції теорії з практикою; відображення соціального характеру освіти; орієнтації на подальшу професійну діяльність; принцип інтегрованого навчання; принцип свідомості; принцип апроксимації; моніторингу успішності студентів; регулярного аналізу актуальності та відповідності навчальних програм та загальноєвропейським рекомендаціям щодо забезпечення якості вищої освіти і вимогам ринку праці.

Отже, ми визначаємо іншомовну підготовку майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як інтегративний процес оволодіння комплексом знань, умінь, навичок, які дають змогу успішно використовувати іноземну мову у професійній діяльності.

Висновки. У статті наведено погляди вчених на проблему іншомовної підготовки. Схарактеризовано специфіку та визначено сутність іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти, яка полягає в інтегрованому процесі оволодіння комплексом знань, умінь, навичок, які дають змогу успішно використовувати іноземну мову у професійній діяльності. Виокремлено компоненти процесу іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти (пізнавальний, лінгвістичний, методологічний, психологічний, і мотиваційний компоненти). Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у визначенні методів і форм взаємодії учасників процесу іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти.

Використана література:

1. Гришкова Р. О. Педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей : автореф. дис. … докт. пед. наук : спец. 13.00.04 “теорія і методика професійної освіти”. Київ, 2007. 32 с.
2. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность. *Педагогика.* 1999. № 3. С. 37–43.
3. Завірюха А. В. Психологічні проблеми спілкування іноземною мовою у студентів немовних навчальних закладів. Науковий вісник. *Проблеми загальн. та пед. психології.* 2007. № 9. С. 356−360.
4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высш. шк., 1990. 119 с.
5. Bennett M. Beyond tolerance: Intercultural communication in a multicultural society. *TESOL Matters.* 1996. № 6 (2) and 6 (3).

References:

1. Hryshkova R. O. Pedahohichni zasady formuvannia inshomovnoi sotsiokulturnoi kompetentsii studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei : avtoref. dys. … dokt. ped. Nauk : spets. 13.00.04 “teoriia i metodyka profesiinoi osvity”. Kyiv, 2007. 32 s.
2. Bondarevskaia E. V. Pedahohycheskaia kultura kak obshchestvennaia y lychnaia tsennost. *Pedahohyka.* 1999. № 3. S. 37–43.
3. Zaviriukha A. V. Psykholohichni problemy spilkuvannia inozemnoiu movoiu u studentiv nemovnykh navchalnykh zakladiv. Naukovyi visnyk. *Problemy zahaln. ta ped. psykholohii.* 2007. № 9. S. 356−360.
4. Kuzmyna N. V. Professyonalyzm lychnosty prepodavatelia y mastera proyzvodstvennoho obuchenyia. Moskva : VIssh. shk., 1990. 119 s.
5. Bennett M. Beyond tolerance: Intercultural communication in a multicultural society. *TESOL Matters.* 1996. № 6 (2) and 6 (3).

Мулык Е. А. Содержание процесса иноязычной подготовки будущих учителей гуманитарных специальностей в высших учебных заведениях

В статье исследована проблема иноязычной подготовки будущих учителей гуманитарных специальностей в высших учебных заведениях. Рассмотрены взгляды ученых на вопрос иноязычной подготовки. Определена специфика иноязычной подготовки будущих учителей гуманитарных специальностей в высших учебных заведениях. Считаем, что процесс иноязычной подготовки будущих учителей гуманитарных специальностей в высших учебных заведениях будет успешным в том случае, если учитывать межпредметную связь, которая составляет основу интегрированного подхода. Выделены компоненты процесса иноязычной подготовки будущих учителей гуманитарных специальностей в высших учебных заведениях. Сделаны выводы в соответствии с поставленной целью исследования. Определены перспективы дальнейшего исследования проблемы иноязычной подготовки будущих учителей гуманитарных специальностей в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: *иноязычная подготовка, будущие учителя, профессиональное общение, гуманитарные специальности, иностранный язык, высшие учебные заведения.*

Mulyk K. O. The content of foreign language training of future teachers of the humanities in higher educational institutions

The article studies the problem of foreign language training of future teachers of the humanities in higher educational institutions. The views of scientists on the issue of foreign language training. The specificity of foreign language training of future teachers of the humanities in higher educational institutions has been determined. We believe that the process of foreign language training of future teachers of the humanities in higher educational institutions will be successful if we take into account the interdisciplinary connection that forms the basis of an integrated approach. The components of the process of foreign language training of future teachers of the humanities in higher educational institutions are highlighted. Conclusions are made in accordance with the aim of the study. The prospects for further research on the problem of foreign-language training of future teachers of the humanities in higher educational institutions are identified.

Key words: *foreign language training, future teachers, professional communication, humanitarian specialties, foreign language, higher educational institutions.*

УДК 378.016:004

Науменко Н. В.

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ІКТ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ

У статті розглянуто проблему використання інноваційних форм організації семінарських занять із використанням інфрмаційно-комунікаційних технологій у системі підвищення кваліфікації викладачів фармацевтичного та медичного профілю. Схарактеризовано сутність методу web-квест та визначено теоретичні та практичні аспекти застосування методу під час семінарських занять на циклах підвищення кваліфікації викладачів. Проаналізовано значення методу інтерактивного навчання web-квест для підвищення мотивації здобувачів освіти до навчання, розширення їхнього світогляду, стимулювання до самоосвіти, розвитку творчого мислення. Доведено доцільність методу web-квест щодо можливості його використання в освітньому процесі підвищення кваліфікації викладачів для вирішення професійних завдань, комплексного підходу до аналізу фактів та явищ, подальшого саморозвитку та самовдосконалення.

Ключові слова: *освітні технології, інформаційно-комунікаційні технології, інтерактивні методи навчання, метод web-квест, рольова гра, підвищення кваліфікації викладачів закладів вищої освіти, педагогічна майстерність викладачів, педагогічне спілкування, професійна компетентність.*

В умовах реформування системи освіти та інтеграції України в європейський освітній простір державою визначені завдання та вимоги щодо професійної підготовки висококваліфікованих спеціалістів фармацевтичного та медичного профілю відповідного рівня, які полягають у формуванні гармонійно розвиненої, компетентної та конкурентоспроможної особистості фахівця. Вирішення цих та інших завдань сучасної вищої освіти неможливе без якісного підвищення рівня професійної компетентності, управлінських, психолого-педагогічних, методичних знань, самовдосконалення та саморозвитку викладачів фармацевтичних та медичних спеціальностей.

Важливою передумовою, яка спрямована на реалізацію зазначених завдань, є забезпечення високого рівня організації освітнього процесу на циклах підвищення кваліфікації викладачів. Орієнтація системи вищої освіти на новий андрагогічний підхід щодо підвищення професійного рівня викладачів фармацевтичних та медичних закладів вищої освіти, здатних інноваційно мислити, націлених на продуктивну професійну діяльність, самореалізацію та творчість, визначає пошук нових підходів до навчання дорослих, що уможливлює застосування нових моделей навчання, сучасних методів та освітніх технологій, трансформацію традиційних способів засвоєння інформації, забезпечення безперервності в освіті та подальшому саморозвитку.

Законом України "Про вищу освіту" визначено, що професійним обов'язком викладача закладів вищої освіти є постійне підвищення професійного рівня та педагогічної майстерності. Враховуючи той факт, що форми підвищення кваліфікації викладачів мають багато особливостей залежно від галузі та напрямів педагогічної діяльності, міністерством не розроблено загальнообов'язкового для всіх спеціальностей положення про підвищення кваліфікації викладачів.

Аналіз наукових досліджень із цього питання дав змогу визначити, що питанню підвищення професійного рівня, педагогічної майстерності, самовдосконалення та саморозвитку викладачів присвячено наукові праці багатьох науковців, серед яких І. Зязюн, Л. Кайдалова, Н. Кузьмина, Л. Лук'янова, Н. Мирончук, В. Мороз, Н. Науменко, Г. Ткачук, О. Щербак, І. Якухно та ін. [1–9]. Кожен з авторів розглядає питання підвищення кваліфікації викладачів із різних аспектів.

Підвищення рівня педагогічної майстерності І. Зязюн визначає як сформованість комплексу властивостей особистості: гуманістична спрямованість діяльності викладача, його професійна компетентність, педагогічні здібності та педагогічна техніка [1].

Л. Кайдалова та О. Пімінов зазначають основні принципи підвищення кваліфікації викладачів, серед яких принципи неперервності, андрагогіки, індивідуальності, забезпечення наступності змісту та координації педагогічної діяльності на різних рівнях освіти [7].

Проблему підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників науковці також розглядають у контексті компетентнісного підходу, вдосконалюючи зміст та організацію курсів.

І. Якухно, Н. Мирончук, В. Олійник наголошують на тому, що навчання у закладі системи післядипломної педагогічної освіти має не тільки забезпечити засвоєння слухачем нових професійних знань, набуття вмінь і навичок, але сприяти формуванню низки професійно значущих і соціально необхідних у сучасності особистісних компетентностей: культури інноваційного мислення, комунікативної культури, вміння працювати в команді, толерантності, професійної відповідальності, організаційних якостей, лідерства [5; 6; 9].

Висвітлюючи проблему підвищення кваліфікації викладачів медичного та фармацевтичного профілю, Л. Кайдалова та Н. Науменко звертають увагу на той факт, що оптимально вирішувати актуальні проблеми вищої професійної освіти, розвивати особистісні та професійно значущі якості викладача вищих навчальних закладів, формувати уміння ефективно організовувати освітній процес дозволяє впровадження сучасних педагогічних технологій та інтерактивних методик на циклах підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників [2].

Зокрема, Г. Ткачук зазначає, що сформованість професійної компетентності сучасного викладача визначається рівнем методичної підготовки, яка визначає практичну діяльність викладача, впливає на ефективність освітнього процесу та формується в інформаційно-освітньому середовищі з використанням ІКТ (інтернет, Web-технології, електронні конференції, мережеві співтовариства та ін.) [8].

Аналіз наукових публікацій та власний досвід роботи в системі підвищення кваліфікації викладачів медичного та фармацевтичного профілю дав змогу визначити, що підвищити рівень професійної компетентності сучасного викладача, формувати вміння ефективного організовувати освітній процес, розвивати інноваційне мислення, професійні та особистісні якості дозволяє використання інноваційних методів навчання на циклах підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників.

Метою статті є висвітлення теоретичних та практичних аспектів застосування методу web-квест під час організації семінарських занять та визначення його значення для самовдосконалення, самовизначення та саморозвитку викладачів закладів вищої освіти фармацевтичного та медичного профілю.

В умовах реформування системи вищої освіти якісна підготовка конкурентоспроможних фахівців на ринку праці у закладах вищої освіти зумовлює необхідність підготовки сучасного викладача.

Формуванню викладача з інноваційним й творчим мисленням, готовим створювати таке освітнє середовище, яке б сприяло максимальному самовизначенню, самовияву та саморозвитку студентів, створювало умови для підвищення мотивації та забезпечення потреб майбутніх фахівців у навчанні, допомагає застосування інноваційних методів навчання в системі підвищення кваліфікації викладачів ЗВО.

Програма циклів підвищення кваліфікації викладачів фармацевтичного та медичного профілю на кафедрі педагогіки та психології Національного фармацевтичного університету передбачає отримання та формування психолого-педагогічних знань, професійних компетентностей та професійно важливих і особистісних якостей, дає змогу викладачам організувати полілогічну взаємодію, формувати вміння щодо оволодіння технічними прийомами здобуття та використання інформації, розвивати критичне та творче мислення сучасного викладача, формувати готовність викладачів до інноваційної діяльності.

Сьогодення характеризується як інформаційне, в якому об’єктами і результатами діяльності більшості населення стали ресурси інтернету та знання. Саме ці виклики вимагають ґрунтовної підготовки сучасних викладачів, який має не тільки володіти знаннями в галузі ІКТ, а й навичками їх застосування в своїх професійній діяльності.

Інформатизація системи освіти передбачає появу і розвиток нових інформаційно-комунікаційних технологій, що вдало інтегруються в традиційні педагогічні технології, а також новітніх форм та методів навчання з використанням сучасного комп’ютерно орієнтованого навчального середовища.

Слухачам циклів підвищення кваліфікації викладачів на кафедрі педагогіки та психології НФаУ надається змога не лише отримати інформацію про інноваційні технології, нетрадиційні форми та методи організації занять у ЗВО, а й спробувати їх застосовувати, оволодіти вміннями та навичками роботи, використовуючи мережу Інтернет.

Серед інноваційних форм організації навчальних занять у закладах вищої освіти з використанням інформаційно-комп’ютерних технологій варто виділити онлайн-тестування, віртуальні подорожі, вебінари, онлайн-конференції та ін. На особливу увагу, на наш погляд, заслуговує метод організації навчальної діяльності здобувачів освіти web-квест, який варто застосовувати для багатоаспектного розгляду будь-якого проблемного питання під час семінарських занять або як певний вид проектної діяльності. Проте цей метод є корисним і для самого викладача, тому що сприяє розвитку його інноваційного мислення та креативності.

Метод web-квесту являє собою проблемне завдання, трансформоване у захоплюючу подорож мережею Інтернет з елементами рольової гри, яка передбачає запити в різних пошукових системах із метою одержання значного об’єму інформації, її аналіз, систематизацію та подальшу презентацію у вигляді творчих проектів. Цей метод інтерактивного навчання передбачає групову роботу від трьох до п’яти осіб та дає змогу підвищити мотивацію до навчання, розширити світогляд, сформувати навички пошукової та дослідницької діяльності, сформувати вміння користуватися важливими для навчання інтернет-ресурсами, розвивати творче мислення.

Варто зазначити, що метод web-квесту можна використовувати під час вивчення будь-якої навчальної дисципліни як один із видів самостійної, індивідуально-групової, проектно-дослідної роботи, а також як одну з форм дистанційного навчання.

Змістова лінія web-квесту включає шість складових елементів. У вступі викладач формулює тему та створює проблемну ситуацію, при чому досить чітко і доступно визначаючи ролі учасників, пропонує попередній план роботи та здійснює огляд усього web-квеста. Другим етапом є вербалізація конкретних завдань для кожної з ролей, які мають бути зрозумілими, цікавими і здійсненими. Прикладом таких завдань можуть бути переказ, планування та проектування, самопізнання, компіляція, творче завдання, наукові дослідження, переконання, журналістське розслідування, аналітична задача, детектив, головоломка, таємнича історія, досягнення консенсусу та ін. При чому чітко визначається результат самостійної творчої роботи учасників, який має бути представлений у вигляді презентації, графічного зображення, проекту, інтернет-сторінки. На третьому етапі викладач має запропонувати список посилань на інтернет-ресурси та адреси web-сайтів за темою дослідження та анотації до кожного з них. Наступний етап передбачає власне виконання поставлених

завдань учасниками web-квесту, під час якого викладач координує роботу, визначаючи часові рамки та надаючи рекомендації щодо використання електронних джерел. Важливим етапом є представлення результатів роботи груп, їх оцінка за заздалегідь визначеними критеріями та узагальнення одержаного досвіду самостійної роботи учасників.

Таким чином, метод не викликає труднощів у застосуванні його в освітньому процесі, тому що не потребує завантаження додаткових програм або володіння додатковими технічними знаннями та навичками. Необхідною умовою є лише комп'ютер із виходом до мережі Інтернет.

На циклах підвищення кваліфікації викладачів вищих фармацевтичних та медичних закладів освіти "Сучасні технології навчання", "Психологія професійної діяльності та особистості викладача", "Методика викладання у вищій школі" на кафедрі педагогіки та психології Національного фармацевтичного університету під час практичних занять із теми "Квест-технологія" слухачі циклів були ознайомлені з методом web-квесту та технологією його створення. Під час вивчення теми "Методика підготовки та проведення семінарських занять" нами було випробувано web-квест "Методика проведення семінарського заняття у ЗВО" та проведено аналіз з точки зору ефективності його використання в освітньому процесі закладів вищої освіти фармацевтичного та медичного профілю.

У дослідженні узяла участь 161 особа − асистенти, викладачі та доценти вищих фармацевтичних та медичних навчальних закладів, серед яких були викладачі Національного фармацевтичного університету (60), Харківського національного медичного університету (40), Буковинського державного медичного університету (3), Івано-Франківського національного медичного університету (8), Кіровоградського медичного коледжу (4), КЗОЗ "Вовчанський медичний коледж" (6), КЗОЗ "Богодухівський медичний коледж" (4), КЗОЗ "Ізюмський медичний коледж" (1), Івано-Франківського медичного коледжу (35).

Перед початком застосування web-квесту нами було проведено анкетування серед слухачів циклів на предмет їхнього розуміння методу та готовності до застосування квест-методу в освітньому процесі закладів вищої освіти. Аналіз анкетування дав нам змогу визначити, що 83 % опитаних слухачів циклів не знайомі із цим методом інтерактивного навчання та можливостями його застосування в освітньому процесі; 17 % володіють інформацією щодо квестів, але не розуміються на питанні їх використання під час навчальних занять у ЗВО. Проте всі викладачі виявили зацікавленість і бажання оволодіти методикою розробки web-квестів та їх впровадження на своїй дисципліні.

Загалом майже всі слухачі циклів на питання "Як часто Ви використовуєте інтернет для викладання своєї дисципліни?" дали відповідь "рідко" або "не використовую". На запитання анкети "Які причини заважають Вам використовувати ІКТ в освітньому процесі?" викладачі відповіли, що немає належного комп'ютерного оснащення кабінетів та виходу в інтернет, потрібних вмінь та часу для підготовки таких проектів.

Слухачам циклів підвищення кваліфікації викладачів протягом чотирьох аудиторних годин та позааудиторної самостійної роботи під час вивчення теми "Методика підготовки та проведення семінарських занять" було запропоновано пройти web-квест та, виконавши його завдання, представити кінцевий творчий продукт.

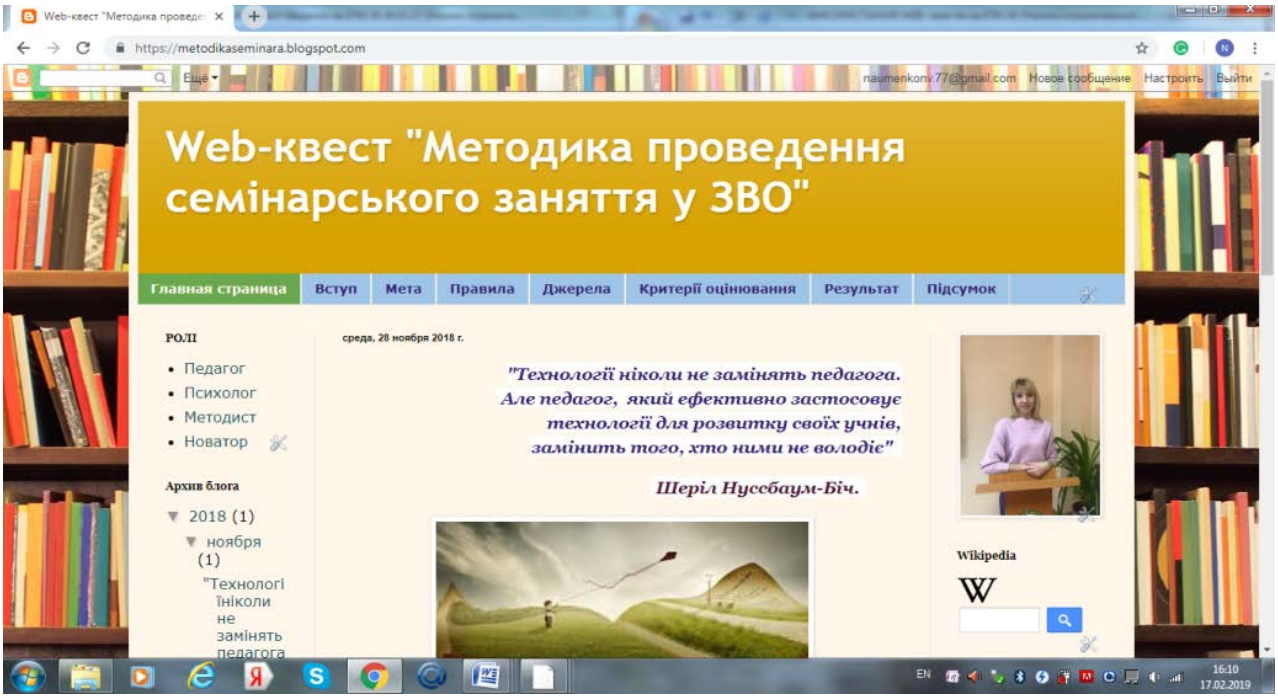


Рис. 1. Головна веб-сторінка Web-квесту

Метою квесту було розглянути процес підготовки та проведення семінарського заняття з позицій методиста, педагога, психолога, новатора. Для роботи над web-квестом слухачі були поділені на чотири групи. Кожна група мала обрати для розгляду проблемного питання одну з ролей квесту. Відповіді на запитання та звіт, представлений у вигляді презентації Power Point, графічного зображення або кластера, мають відображати, залежно від ролі, один з аспектів підготовки та проведення семінарського заняття у закладах вищої освіти.

Для слухачів, які виконували роль "педагога", завданням було визначити педагогічні особливості формування особистості фахівця (навчання, виховання, розвиток) із позиції педагогічної науки. У звіті викладачі мали представити ілюстроване зображення – фактори формування особистості фахівця та побудувати модель випускника ЗВО.

Виконуючи роль "психологів", слухачі розглядали психологічні аспекти формування особистості фахівця. Перед ними стояли завдання визначити особливості особистості студента (потреби, спрямованість, мотиви, інтереси, світогляд, темперамент, характер, здібності) та представити звіт у вигляді кластеру.

"Методисти" здійснювали методичний аналіз підготовки та проведення семінарських занять у закладах вищої освіти та визначали функції, значення, види та структуру семінарів, давали характеристику етапам семінарського заняття та підготовці до кожного з них. У звіті, представленому у вигляді презентації Power Point, викладачі давали узагальнюючу відповідь на запитання: що заважає кращому засвоєнню знань здобувачами освіти під час проведення різних видів семінарів?

Завданням для ролі "новатори" було проаналізувати сучасні інноваційні форми проведення семінарських занять та визначити їх можливості для формування спеціальних компетентностей, професійних та особистісних якостей майбутніх фахівців. Своє дослідження слухачі мали представити на постері.

Таким чином, розглянувши проблему підготовки та проведення сучасних семінарських занять у закладах вищої освіти з різних аспектів та захистивши свої проекти перед групою, слухачі набули оновлених комплексних знань щодо проблемного питання; визначили психолого-педагогічні особливості студентського віку та їх врахування для більш якісного засвоєння інформації.

Наприкінці кожного циклу нами було проведене повторне анкетування серед слухачів на предмет їхнього ставлення щодо використання web-квестів у системі підвищення кваліфікації викладачів ЗВО.

Результат обговорення та анкетування показав, що 85 опитуваних (53 %) зазначили ефективність web-квесту для обговорення проблемного питання та виявили бажання спробувати його під час викладання своєї дисципліни. Ними виявились асистенти та викладачі, які мають стаж роботи від 5 до 10 років та готовність до застосування інноваційних форм навчання в освітньому процесі. Викладачів, які вагаються із застосованням квест-методу, виявилось 42 (26 %), адже вони потребують додаткових психолого-педагогічних, методичних та комп'ютерних знань. 34 слухача (21 %), переважно зі стажем роботи понад 40 років, не бажають змінювати свою методику викладання, посилаючись на брак часу та недоречність застосування методу для їхньої дисципліни, хоча робота над web-квестом їх зацікавила.

Результат анкетування довів, що важливим у подальшому застосуванні цього методу під час практичних занять на циклах підвищення кваліфікації викладачів вищих фармацевтичних та медичних закладів освіти є позитивні відгуки слухачів про доцільність цього методу щодо можливості використання інформаційних технологій у вирішенні професійних завдань, комплексному підході до аналізу фактів та явищ, подальшому саморозвитку та самовдосконаленню.

Висновки. Використання web-квестів як інноваційної форми організації семінарських занять у системі підвищення кваліфікації викладачів фармацевтичних та медичних закладів вищої освіти є невід'ємною складовою частиною сучасного активного навчання.

Досвід кафедри педагогіки та психології НФаУ з використання web-квестів підтвердив, що інноваційні форми організації семінарських занять сприятимуть не тільки підвищенню рівня професійної компетентності та педагогічної майстерності викладачів ЗВО, їхньому подальшому самовдосконаленню та саморозвитку, а й піднімуть якість підготовки випускників фармацевтичних та медичних ЗВО на якісно новий рівень.

Використана література:

1. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища шк., 1997. 349 с.
2. Кайдалова Л. Г. Використання ситуативних завдань у системі підвищення кваліфікації викладачів / Л. Г. Кайдалова, Н. В. Науменко. *Теорія та методика навчання та виховання* : збірник наук. пр. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2017. Вип. 42. С. 89–100.
3. Кайдалова Л. Г. Підвищення кваліфікації та педагогічної культури викладача вищого навчального закладу. *Наукові записки НПУ ім. М. П. Драгоманова* : зб. наук. праць. Серія "Педагогічні та історичні науки". 2011. Вип. 97. С. 82–89.
4. Лук'янова Л. Технології навчальної діяльності в освіті дорослих. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи* : збірник наук. праць / за ред. М. М. Козяра та Н. Г. Ничкало. Львів : ЛДУ БЖД, 2012. Ч. 2. С. 75–78.
5. Мирончик Н. М. Стажування як форма підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. *Андрагогічний вісник*. 2013. № 4. С. 64–69.
6. Олійник В. В. Впровадження нових освітніх технологій у закладах післядипломної педагогічної освіти. *Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти : педагогічна майстерність, творчість, технології* : збірник наук. пр. ; за заг. ред. Н. Г. Ничкало. Харків : НТУ "ХПІ", 2007. С. 432–438.

7. Пімінов О. Ф. Підвищення кваліфікації викладачів – невід'ємна складова забезпечення якості освіти / О. Ф. Пімінов, Л. Г. Кайдалова, Н. Б. Щокіна. *Збірник наук. пр. Серія Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 41. Ч. 4. С. 189–195
8. Ткачук Г. В. Методика використання освітніх веб-ресурсів у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики : монографія. Умань : Видавець "Сочінський", 2011. 177 с.
9. Якухно І. І. Організаційно-методичні аспекти застосування інформаційно-комунікаційних технологій у підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів під час дистанційного навчання. *Післядипломна освіта в Україні*. 2011. № 2. С. 61–63.

References:

1. Zyazyun I. A. Pedagogichna majsternist : pidruchnyk / I. A. Zyazyun, L. V. Kramushhenko, I. F. Kryvonos ta in. ; za red. I. A. Zyazyuna. Kyiv : Vyshha shk., 1997. 349 s.
2. Kajdalova L. G. Vykorystannya sytuatyvnyh zavdan u systemi pidvyshhennya kvalifikaciyi vykladachiv / L. G. Kajdalova, N. V. Naumenko. Teoriya ta metodyka navchannya ta vyhovannya : zb. nauk. pr. Harkiv : XNPU imeni G. S. Skovorody, 2017. Vyp. 42. S. 89–100.
3. Kajdalova L. G. Pidvyshhennya kvalifikaciyi ta pedagogichnoyi kultury vykladacha vyshhogo navchalnogo zakladu. Naukovi zapysky NPU im. M. P. Dragomanova : zb. nauk. prac. Seriya »Pedagogichni ta istorychni nauky". 2011. Vyp. 97. S. 82–89.
4. Lukyanova L. Tehnologiyi navchalnoyi diyalnosti v osviti doroslyh. Informacijno-telekomunikacijni tehnologiyi v suchasnij osviti: dosvid, problemy, perspektyvy : zb. nauk. prac / za red. M. M. Kozyara ta N. G. Nychkalo. Lviv : LDU BZhD, 2012. Ch. 2. S. 75–78.
5. Myronchyk N. M. Stazhuvannya yak forma pidvyshhennya kvalifikaciyi pedagogichnyh i naukovo-pedagogichnyh pracivnykiv. Andragogichnyj visnyk. 2013. № 4. S. 64–69.
6. Olijnyk V. V. Vprovadzhennya novyh osvitnih tehnologij u zakladah pislyadyplomnoyi pedagogichnoyi osvity. Teoretychni ta metodychni zasady rozvytku pedagogichnoyi osvity : pedagogichna majsternist, tvorchist, tehnologiyi : zb. nauk. pr. ; za zag. red. N. G. Nychkalo. Harkiv : NTU "XPI", 2007. S. 432–438.
7. Piminov O. F. Pidvyshhennya kvalifikaciyi vykladachiv – nevid'yemna skladova zabezpechennya yakosti osvity / O. F. Piminov, L. G. Kajdalova, N. B. Shhokina. Zb. nauk. pr. Seriya Pedagogika i psyhologiya. 2013. Vyp. 41. Ch. 4. S. 189–195
8. Tkachuk G. V. Metodyka vykorystannya osvitnih veb-resursiv u procesi pidgotovky majbutnih uchyteliv informatyky : monografiya. Uman : Vydavecz "Sochinskyj", 2011. 177 s.
9. Yakuhno I. I. Organizacijno-metodychni aspekty zastosuvannya informacijno-komunikacijnyh tehnologij u pidvyshhenni kvalifikaciyi pedagogichnyh kadriv pid chas dystancijnogo navchannya. Pislyadyplomna osvita v Ukrayini. 2011. № 2. S. 61–63.

Науменко Н. В. Инновационные формы организации семинарских занятий с использованием ИКТ в системе повышения квалификации преподавателей

В статье рассмотрена проблема использования инновационных форм организации семинарских занятий с использованием информационно-коммуникационных технологий в системе повышения квалификации преподавателей фармацевтического и медицинского профиля. Охарактеризована суть метода web-квест и определены теоретические и практические аспекты применения метода web-квест во время семинарских занятий на циклах повышения квалификации преподавателей. Проанализировано значение метода интерактивного обучения web-квест для повышения мотивации слушателей к обучению, расширения их мировоззрения, стимулирования к самообразованию, развитию творческого мышления. Доказана целесообразность метода web-квест относительно возможности его использования в учебном процессе повышения квалификации преподавателей для решения профессиональных задач, комплексного подхода к анализу фактов и явлений, дальнейшего саморазвития и самосовершенствования.

Ключевые слова: *образовательные технологии, информационно-коммуникационные технологии, интерактивные методы обучения, метод web-квест, ролевая игра, повышение квалификации преподавателей высших учебных заведений, педагогическое мастерство преподавателей, педагогическое общение, профессиональная компетентность.*

Naumenko N. V. Innovation forms of organizing seminar classes using information and communication technologies in the system of advanced training of instructors

The problem of using innovation forms of organizing seminar classes with using of information and communication technologies in the system of advanced training of the instructors of pharmaceutical and medical fields has been considered in the article. The essence of the web-quest method was characterized as well as theoretical and practical aspects of utilizing the method during seminar classes at the cycles of advanced training of the instructors has been characterized. Significance of the interactive studying of web-quest method has been analyzed to increase motivation of the students towards education, extending their world outlook, encouraging them to self-education, developing their artistic thinking. Expediency of the web-quest method has been proven concerning its possibility to be used in an educational process of the instructors' advance training to solve professional tasks, comprehensive approach to analysis of the facts and phenomena, further self-development and self-improvement.

Key words: *educational technologies, information and communication technologies, interactive methods of studying, web-quest method, role play, advanced training of the instructors of higher education institutions, pedagogical skills of the instructors, pedagogical communication, professional competency.*

UDC 378.147.227

Nikolaienko O. V., Ushata T. O.

PROFESSIONALLY ORIENTED READING AS ONE OF THE BASIC COMPONENTS OF TEACHING ESP AT NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The article reveals the necessity of educational process modernization by means of teaching ESP at non-linguistic higher educational establishments. The age of new technologies encourages the educationalists to create new methods of teaching foreign languages for specific purposes. The reasonability of paying much attention to professionally oriented reading is proved. Different types of reading are considered. Students' problems while reading professionally oriented texts because of the lack of understanding of language phenomena inherent to the foreign language are studied. The ways of eliminating all language difficulties (phonetic, grammar and vocabulary ones) are suggested. In the result of the research conducted, basic types of work with professionally oriented text and forms of control of student's knowledge, aimed at developing professionally oriented reading skills, were identified. A complex of exercises developing professionally oriented reading skills are offered.

Key words: *professionally oriented reading, reading skills, English for specific purposes.*

Our country can't avoid the integration processes which are taking place in global economic system and in the sphere of education as well. Our universities are training the future specialists, who are able to compete in the world job market. Learning a foreign language contributes greatly to such professional activities as introduction to new technologies, scientific theories and trends, outstanding innovations, making contacts with foreign companies, enterprises, educational establishments, developing the level of professional competence of specialists. The age of new technologies, that are rapidly developing all over the world, encourages the educationalists to create new methods of teaching foreign languages for specific purposes.

The relevance of the research is conditioned by the exceptional importance of reading in the process of mastering a foreign language as a means of developing foreign language skills and also as a source of information. The flow of information is increasing day by day, and the graduates of higher educational establishments will inevitably have to face the necessity of using a foreign language in their professional activity. Professionally oriented reading in a foreign language is an important part of a specialist's activity. It provides new professional information. Such reading and comprehension skills are of utmost importance in a future specialist's practical work after graduating from higher educational establishment, when there's the necessity of reading the piles of professional literature from all over the world. Developing reading and comprehension skills is impossible without close connection with other types of work with language material, first of all vocabulary and grammar practice [2, c. 74]. The increase of the interest to mastering foreign languages has been observed recently. Professional information is becoming more available due to mass media and Internet development. Despite the necessity and motivation of mastering a foreign language, the majority of the graduates cannot use it in their professional activity [6, c. 3]. That's why developing professionally oriented reading skills should be paid more attention to.

The objective of the study is to consider the methods of teaching professionally oriented reading, types of exercises and tasks aimed at developing students' professionally oriented reading skills, to analyze main methods of work with the professionally oriented texts.

Many scientific researches have been carried out on this problem lately. The problem of the training material selection and determining the context of teaching the students reading professionally oriented texts were revealed in the works of such scientists as H. I. Borodina, Y. P. Bovchaliuk, Y. A. Hapon, T. I. Truhanova, H. V. Barabanova, Z. I. Klychnikova, T. S. Sierova, S. K. Folomkina, T. O. Vdovina, N. I. Hez, K. Y. Kusko and others. The research of T. S. Sierova and H. V. Barabanova highlights the concept of teaching professionally oriented reading. There are also many scientific publications and theses investigating the cognitive and communicative methods of teaching reading in a foreign language (H. V. Barabanova, T. D. Shevchenko). Some methods of independent reading of foreign texts have been developed by M. A. Aliieva, N. M. Mahazova, and others.

Learning foreign languages at non-linguistic higher educational establishments is professionally oriented. It means that foreign languages are taught in order to teach the students to use them in their professional activity, that is to read the foreign literature for specific purposes in order to find the necessary information, and also to be able to communicate with foreign colleagues on professional issues [6, c. 12]. It was investigated that while learning a foreign language for specific purposes students learn the language not fully, but sufficiently for their professional activity. New curriculum of foreign languages at non-linguistic higher educational establishments presupposes developing the skills of searching the information for professionally oriented reading and analysis of foreign publications [8, c. 54]. Professionally oriented texts is the source for enriching the professional vocabulary, the subject of reading and discussing at classes, the base to be used in communication situations, for listening, that is for purposeful and effective students' speech activity.

The main tasks for the students while studying professional literature in a foreign language are: 1) getting information supplementing and expanding the training material studied by the students in the process of studying major subjects of the curriculum; 2) developing the skills necessary for independent reading of professional literature [1, c. 76].

Students should learn to work with texts independently. Lecturers control students' independent work, making the students get knowledge and skills necessary for reading. Lecturer's task is to prevent grammar and vocabulary problems which may occur while reading professionally oriented texts. Students who are able to read professional literature and single out the necessary information from different sources are likely to become good professionals able to compete on world job market. Lecturers should teach the students of non-linguistic universities to translate scientific and technical texts with dictionaries and without them, develop flexible professionally oriented reading skills to meet professional challenges of a future specialist. Experience of work at non-linguistic higher educational establishments shows, that students have some difficulties while working with bilingual dictionaries, as very often they can't select the necessary meaning of the word according to the text. Very often students read the text only once or even don't read it at all and start writing out and translating the unknown words and don't even try to select the corresponding meaning. That's why they will have to look up the words in the dictionary several times looking for the correct translation and wasting too much time. So, the lecturer should help students to learn how to work with the dictionary, how to use it and how to select the proper meaning of the word. Mastering new language forms used in the text should be paid much attention to, helping to memorize them by using different types of exercises.

Having defined the topics of professional texts and active vocabulary to practice, it's necessary to create a complex of exercises to solve communicative and cognitive tasks while working with professional literature. This complex may be divided into two groups: 1) grammar and vocabulary exercises, that presuppose completing the same type of tasks many times, and form the mechanism of reading and comprehension; these exercises are aimed at developing reading skills; 2) exercises, the object of which is context of scientific text, getting the factual information and its understanding, and therefore they assume simultaneous solution of different mental tasks. These exercises are aimed at developing reading competence.

Students at non-linguistic higher educational establishments may have some problems while reading professionally oriented texts because of the lack of understanding of language phenomena inherent to the foreign language. The lecturer's task is to eliminate all language difficulties (phonetic, grammar and vocabulary ones). Selecting language materials to be studied at classes the lecturer should take into account the level of students' knowledge, skills and abilities, that is how much the students are ready to the work and extract the necessary information from the texts. It's necessary not only to motivate students to reading texts but also to develop professional competence of the future specialist. Students will gladly engage in the process of study in general and in professionally oriented reading in particular only if this process corresponds and satisfies their professional needs. So, if the text is relevant, meaningful and informative, includes highly specialized terminology, grammar and vocabulary structures corresponding students' knowledge and abilities, then the students will be more willing to study professionally oriented reading. In order to estimate the level of students' abilities and knowledge, it's necessary to test the students orally or in written form before starting to select the training material.

At the initial stage of studying professionally oriented reading the level of novelty may be not too high, as the first year students do not study majors at this stage. It will be too difficult for the students to translate the text about engine structure if they don't know this structure in their native language. The lecturer's goal is to form the students' language basis, so that they will be able to process the accepted information independently in future. At this stage, lecturers adapt texts for their students according to their level of knowledge. To help students learn new grammar and vocabulary forms presented in professionally oriented text, it's necessary to select and compose the exercises for the classes properly. Following the classic rule of teaching from the simple to complex, at the next stage lecturers may increase the volume of novelty by proceeding from simple descriptions and characteristics to more complicated ones aiming gradually at an authentic text. Training text should replicate the basic characteristics of an authentic one (text structure, structural types of paragraphs, distribution of information stress. It will help to solve the problem of transition of the future specialists from reading adapted literature to studying an original one. Students get an opportunity to obtain additional information on the topic or subject studied. It will encourage the students of non-linguistic higher educational establishments to continue reading such texts. When the student is able to get the necessary information from the text, he should use it in different forms, volumes and situations, e.g. in oral speech in the form of retelling, dialogue, discussion or in written form as an essay, report, etc.

At some later stages of study, it's possible to use written texts to develop the skills of summarizing the information obtained from the text. In addition to the ability to extract the information, the ability to use it in different forms, volumes and situations of oral communication, is developed.

There are several types of reading. The type of reading depends on the aim of professionally oriented reading. The reading types can be classified into: reading for specific information or scanning, skimming, research or detailed reading. The aim of scanning is getting the necessary information from the text by just fast looking through it. It may be finding the name, number or a piece of specific information. This type of reading presupposes a rather high level of reading skills, abilities to navigate the semantic structure of the text. Skimming presupposes the ability to view the information contained in the text. It requires from the students to know a lot of language material, that's why it's better to use skimming at classes with senior students, though it's necessary to develop student's skimming skills from the very beginning of ESP course. While skimming students should get an overall impression of the content. They identify if there is necessary information available in the text, if there's any necessity to read it more attentively in order to make a detailed study of the information and use it in their further studies. Detailed reading

presupposes full understanding of the text. Students translate the text, work on mastering language forms, contained in it. Students should learn to overcome all the difficulties in understanding the foreign text on their own. For this type of reading lecturers should select the texts having the cognitive value, informative significance, and also the most complicated once in regard to content and language material.

To make the process of studying professionally oriented reading more effective, it's necessary to do pre-reading, while-reading and post-reading tasks. They should be aimed at necessary students' skills and abilities formation, and should correspond the types of reading. Each stage of teaching professionally oriented reading at non-linguistic higher educational establishments is very important and should not be omitted. Pre-reading tasks should eliminate all the language difficulties which students are likely to face while reading. The purpose of pre-reading tasks is extraction of content and factual information. Content and factual information of the text is a component category of text informativity. It is studied along with other types of information in the text (content and conceptual, and content and subtextual). Content and factual information of the text is the information about the facts, events, phenomena, succession of events, their participants, time and scene. The goal of the lecturer at pre-reading stage is to motivate students to read and to create student's interest to the information contained in the text. To reach the goals of pre-reading stage, there are many exercises helping students to work freely with the text at this stage of study reading for specific purposes. These are 1) exercises on anticipating the information contained in the text; 2) exercises on identifying structural and semantic components, and grammar and vocabulary structures; 3) exercises on guessing the meaning of terms and unknown words in general; 4) exercises developing the skills of working with dictionaries.

At while-reading stage of work with professionally oriented text the lecturer identifies the level of students' skills and abilities. The students of non-linguistic higher educational establishments are aimed primarily at communicative purpose, focused not only on developing reading skills, but also on mastering and consolidating grammar and vocabulary forms. At the while-reading stage the lecturer controls the process of mastering professional terms, and grammar and vocabulary structures used in the text. The purpose of this stage is identifying conceptual information. Devising and elaborating training exercises lecturer should give himself the answers to these questions: what is the author's idea; what is the text structure – is it a narration, an explanation with different examples, are there any arguments and counterarguments; what kind of knowledge will students get after reading it. It's better to begin with the exercises helping to understand the overall idea of the text, and only then to consider smaller speech units, such as paragraphs, sentences and words.

For the while-reading stage such exercises can be developed: 1) identifying the main idea of the text; 2) singling out the information that can be used by the future specialist in his career; 3) exercises on singling out semantic reliance in professionally oriented text.

Post-reading exercises are intended to check comprehension, to control the level of reading skills and ability to use the acquired information in future professional activity. Exercises used at post-reading stage should be aimed at 1) control of comprehension of all the information in professionally oriented text; 2) ability to find the necessary information in the text, in accord with tasks and goals formulated at pre-reading stage; 3) recognizing grammar and vocabulary structures; 4) ability to interpret and retell the text; 5) developing the ability to express own opinion on the information read, it can be done in the form of a report or an essay on the given topic.

After reading the text and working on it, the lecturer should carry out a final control of students' knowledge in order to analyze the efficiency of his own work and students' activity. Traditional forms of control, such as a survey, essay, discussion or even a credit, will suit. Selecting the texts for professionally oriented reading the lecturer should take into account students' abilities, the level of their grammar and vocabulary skills. The aim of the lecturer is to teach his students to work independently with professionally oriented texts, to enable them to get urgent professional information from different foreign sources.

Conclusion. In the result of the research conducted, basic types of work with professionally oriented text and forms of control of student's knowledge, aimed at developing professionally oriented reading skills, were identified. Different types of exercises and tasks to work with professionally oriented texts, intended to develop students' professionally oriented reading skills, were considered. Different types and methods of work with professionally oriented text suggested in the article are not the only possible ones. The research gives an opportunity to start developing the complex of exercises according to specific professional sphere. It may become a reason for further study of this problem.

Bibliography:

1. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному ВНЗ. Київ : Фірма "ІНКОС", 2005. 315 с.
2. Жлуктенко Ю. О. Методика викладання іноземних мов у вищій школі. Київ : Вища школа, 1971. 222 с.
3. Кравчук Г. В. Навчання професійно-орієнтованого діалогічного мовлення на основі текстів науково-технічної реклами. *Іноземні мови.* 2008. № 4. С. 54−57.
4. Кусько К. Ф. Лінгвістика тексту за фахом. Лінгводидактична організація навчального процесу з іноземних мов у вузі : колективна монографія. Львів : "Світ", 1996. 134 с.
5. Ляховицький М. В. Методика преподавания иностранных языков. Москва : Высш. шк., 1981. 153 с.
6. Тарнопольський О. Б. Методика навчання англійської мови на ІІ курсі технічного вузу. Київ : Вищ. шк., 1993. 167 с.
7. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. Москва : Высш. шк., 1987. 180 с.

8. English for Spesific Purposes. National Curriculum for Universities: Програма з англійської мови для професійного спілкування / під ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2005. 119 с.
9. Brumfit Ch. Communicative Methodology in Language Teaching. Cambridge University Press, 1990. 234 p.
10. Lopez Cheryl L., Champeau De, Glancaria Marchi B., dan Maria E. Arreaza Coyle A Taxonomy: Evaluating Reading EFL. *English Teaching Forum.* 1997. Vol. 35. No. 2, April. Pp. 124−129.

References:

1. Barabanova H.V. Metodyka navchannia profesiino oriientovanoho chytannia u nemovnomu vnz. K.: Firma “INKOS”, 2005. 315 p.
2. Zhluktenko Yu. O. Metodyka vykladannia inozemnykh mov u vyshchii shkoli. Kyiv : Vyshcha shkola, 1971. 222 p.
3. Kravchuk H. V. navchannia profesiino oriientovanoho dialohichnoho movlennia na osnovi tekstiv naukovo-tekhnichnoi reklamy. *Inozemni movy.* 2008. № 4. Pp. 54−57.
4. Kusko K. F. Linhvistyka tekstu za fakhom. Linhvodydaktychna orhanizatsiia navchalnoho protsesu z inozemnukh mov u vuzi : kolektyvna monohrafiia. Lviv : “Svit”, 1996. 134 p.
5. Liakhovytskyi M. V. Metodika prepodavaniia inostrannykh yazykov. Moskva : Vyssh shk., 1981. 153 p.
6. Tarnopolskyi O. B. Metodyka navchannia anhliiskoi movy na II kursi tekhnichnoho vuzu. Kyiv : Vyshch. Shk., 1993. 167 p.
7. Folomkina S.K. Obucheniie chtieniiu na inostrannom yazykie v nieiazykovom vuzie. Moskva : Vyssh. shk., 1987. 180 p.
8. English for Spesific Purposes. National Curriculum for Universities: Prohrama z anhliiskoi movy dlia profesiinoho spilkuvannia / pid red. S. Yu. Nikolaievoi. Kyiv : Lenvit, 2005. 119 p.
9. Brumfit Ch. Communicative Methodology in Language Teaching. Cambridge University Press, 1990. 234 p.
10. Lopez Cheryl L Champeau De, Glancaria Marchi B., dan Maria E. Arreaza Coyle A Taxonomy: Evaluating Reading EFL. *English Teaching Forum.* 1997. Vol. 35. No. 2, April. Pp. 124−129.

Ніколаєнко О. В., Ушата Т. О. Професійно орієнтоване читання як один з основних компонентів викладання англійської мови для спеціальних цілей у нелінгвістичних закладах вищої освіти

У статті розкривається необхідність модернізації навчального процесу засобами навчання англійської мови для спеціальних цілей у нелінгвістичних ЗВО. Вік нових технологій змушує науковців та освітян винаходити та розробляти нові методи викладання іноземної мови у спеціальних цілях. Доводиться доцільність приділення максимальної уваги професійно орієнтованому читанню. Розглядаються певні труднощі, що виникають у студентів під час роботи з професійно орієнтованим текстом через брак розуміння мовних явищ, притаманних іноземній мові. Пропонуються шляхи вирішення мовних труднощів (фонетичних, граматичних та лексичних). Розглядаються різні види читання. В результаті проведеного дослідження було визначено основні види роботи з професійно орієнтованим текстом, що спрямовані на розвиток навичок професійно орієнтованого читання, а також форми та методи контролю знань студентів. Запропоновано комплекс вправ із розвитку навичок професійно орієнтованого читання.

Ключові слова: *професійно орієнтоване читання, навички читання, англійська для спеціальних цілей.*

Николаенко О. В., Ушатая Т. А. Профессионально ориентированное чтение как один из основных компонентов обучения английскому языку для специальных целей в нелингвистических высших учебных заведениях

В статье раскрывается необходимость модернизации учебного процесса посредством обучения английскому языку для специальных целей в нелингвистических высших учебных заведениях. Эпоха новых технологий требует от педагогов и ученых разработки новых методов преподавания иностранных языков для специальных целей. Доказывается целесообразность обращения максимального внимания на профессионально ориентированное чтение. Рассматриваются трудности, возникающие у студентов во время работы с профессионально ориентированным текстом, вызванные непониманием языковых явлений, свойственных иностранному языку. Предлагаются способы их решения. Рассматриваются разные виды чтения. В результате проведенного исследования определены различные виды работы с профессионально ориентированным текстом, нацеленные на развитие навыков профессионально ориентированного чтения, а также формы и методы контроля знаний студентов. Предлагается комплекс упражнений для развития навыков профессионально ориентированного чтения.

Ключевые слова: *профессионально ориентированное чтение, навыки чтения, английский язык для специальных целей.*

УДК 373.5.016:811.161.2]:005.346

Огарь Ю. В.

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ САМОРОЗВИТКУ УЧНЯ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті проаналізовано становлення поняття “особистісно орієнтоване навчання” від гуманізації освіти та виникнення особистісного підходу загалом до розкриття провідних ознак і завдань обраної технології навчання в умовах Нової української школи. На основі аналізу праць психологів, педагогів і лінгводидактів з’ясовано форми організації та компоненти особистісно орієнтованої освіти. Визначено умови та специфіку використання особистісно орієнтованого навчання як засобу саморозвитку учня. Виокремлено функції суб’єктів освітнього процесу на уроках української мови з використанням особистісно орієнтованих навчальних ситуацій. Подано зразки вправ і завдань із використанням особистісно орієнтованого навчання на прикладі теми “Розділові знаки в реченнях із прямою мовою і в діалозі”(11 клас).

Ключові слова: *гуманізація освіти, компетентнісно орієнтоване навчання, навчальна ситуація, Нова українська школа, особистісно орієнтоване навчання, особистісно орієнтований підхід, особистість учителя, особистість учня.*

Становлення нової освітньої парадигми зосереджується на компетентнісно орієнтованому навчанні та характеризується перерозподілом акцентів освітньої діяльності на необхідності набуття учнями навичок практичної, дослідницько-пошукової діяльності, формуванні ключових та предметних компетентностей. Компетентнісна парадигма освіти ґрунтується на положенні, яке утверджує зв’язок успіху людини та її здатності самостійно вирішувати проблеми, що постають перед нею впродовж життя, – здатності ефективно актуалізувати особистісні ресурси та розробляти шляхи досягнення поставлених цілей.

Нині головним завданням мовної освіти в умовах Нової української школи є формування мовнокомунікативної компетентності випускника, який не лише вмітиме усно чи письмово висловлювати власну думку відповідно до ситуації, але й буде здатним за допомогою мовних засобів охопити увесь спектр соціальних і культурних явищ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особистісно орієнтоване навчання спирається на психологічні, педагогічні та лінгводидактичні розробки Б. Ананьєва, Г. Балла, І. Беха, Н. Бібік, О. Біляєва, А. Богуш, Л. Варзацької, М. Вашуленка, Л. Виготського, Н. Голуб, О. Горошкіної, Н. Дикої, Т. Донченко, І. Зимньої, О. Леонтьєва, О. Караман, С. Карамана, І. Кучеренко, О. Кучерук, А. Маслоу, С. Омельчука, М. Пентилюк, С. Подмазіна, К. Роджерса, О. Савченко, О. Семеног, С. Сисоєвої, А. Фасолі, А. Хуторського, Г. Шелехової, І. Якиманської та ін..

Виділення невирішених частин загальної проблеми. Мета, структура і зміст навчання української мови ґрунтується на основних положеннях: законів України “Про освіту”, Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти, Державної національної програми “Освіта” (Україна XXI століття), Концепції нової української школи, що проголошують освітніми пріоритетами гармонійний й різнобічний розвиток особистості, формування цілісної картини світу, що є неможливим без впровадження в освітній процес особистісно-орієнтованого підходу, який забезпечить самостійність мислення учнів, відповідальність за власну діяльність і майбутнє, готовність учитися впродовж життя.

Пошук шляхів оптимізації процесу навчання української мови з використанням особистісно орієнтованого навчання як засобу саморозвитку учня в умовах Нової української школи ще не був предметом спеціального дослідження, тому і зумовив вибір теми статті.

Метою статті є розкриття сутності поняття “особистісно орієнтоване навчання” як засобу саморозвитку учня в умовах Нової української школи.

Досягнення мети потребувало вирішення таких завдань:

1) проаналізувати становлення поняття “особистісно орієнтоване навчання” з позиції філософії, психології та лінгводидактики;

2) з’ясувати форми організації та компоненти особистісно орієнтованої освіти;

3) спираючись на розвідки українських і зарубіжних вчених, виокремити провідні завдання та ознаки особистісно орієнтованої технології навчання;

4) виокремити функції суб’єктів навчально-виховного процесу та показати умови, специфіку використання особистісно орієнтованого навчання як засобу саморозвитку учня в умовах Нової української школи на прикладі теми “Розділові знаки в реченнях із прямою мовою і в діалозі”.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісно орієнтоване навчання поєднує в собі пізнавальні, проектувальні, організаційні та інформативні вміння. Особистісно орієнтований підхід асимілюється із суб’єктно-діяльнісним, компетентнісним, синергетичним, комунікативно-діяльнісним підходами, виразно виявляється в кожному з них, ґрунтуючись на механізмах свідомості й самосвідомості, сприяє формуванню ціннісних орієнтирів. Курс української мови в ліцеї є комунікативно спрямованим, зорієнтованим на формування в учнів ключових компетентностей, умінь і навичок вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами в усіх видах мовленнєвої діяльності. Освітня система має бути спроможною не тільки озброювати знаннями того, хто навчається, а й формувати потребу в безперервному самостійному оволодінні ними.

У межах профільної освіти учень зможе обирати одне з двох спрямувань навчання: академічне чи професійне. Здобуття профільної середньої освіти за академічним спрямуванням буде здійснюватися в академічних ліцеях. Учні матимуть право обирати не лише предмети, а й рівні їхньої складності. Спрямування на особистісний простір старшокласника, особливості засвоєння матеріалу, визначення щодо майбутнього фаху забезпечить формування ключових та предметних компетентностей, сприятиме пізнавальній активності учнів, уможливить застосування знань, умінь та навичок у конкретних життєвих ситуаціях поза межами класу та школи [6].

Становлення поняття "особистісно орієнтоване навчання" сягає часів гуманізації як однієї з передумов до "олюднення" освіти [2, с. 156]. У межах гуманістичної психології (роботи К. Гольдштейна, А. Маслоу, Дж. Олпорта, К. Роджерса, Р. Мея, Е. Фрома, К. Хорні, В. Франкла, Р. Бернса та ін.) виникає термін "гуманістичний підхід" (50-ті рр. XX ст.), згодом "особистісний підхід" (праці В. Сухомлинського, І. Кона, Б. Федоришина, І. Беха та ін.) (70–90-ті рр. XX ст.), де людина розглядалася як неповторна унікальна цілісність, якій притаманний певний ступінь свободи від зовнішньої детермінації завдяки тим цінностям, якими вона керується. Гуманістичний підхід розглядав людину як "відкриту можливість" самоактуалізації, властиву тільки людині [7, с. 29].

Особистісний підхід – послідовне ставлення педагога до учня як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта навчальної взаємодії [9, с. 243]. На думку О. Пєхоти, особистісний підхід доцільно розглядати як важливий психолого-педагогічний принцип, як методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, методико-психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, які забезпечують більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості дитини і на цій основі – її гармонійний розвиток в умовах чинної освітньої системи [7, с. 30].

Важливим для нашого дослідження є тлумачення особистості учителя та учня в контексті реалізації особистісно орієнтованого навчання як засобу саморозвитку учня в умовах Нової української школи. Особистість учителя – специфічне утворення, що є результатом функціонування системи професійно-значимих стосунків, цілеспрямована, самоорганізовувана частина педагогічної дійсності, найголовнішою функцією якої є здійснення індивідуального способу взаємодії з нею [7, с. 35]. Особистість учня є суб'єктом освітнього процесу, яка має свої інтереси та індивідуальний стиль пізнання, навчальної діяльності та слугує партнером учителя на уроці в побудові освітнього процесу. Адже не побачивши в учневі чогось цінного і цікавого, властивого тільки йому, вчитель, по суті, не може виховувати школяра, оскільки в такому разі в педагога немає точки опори для душевного контакту зі своїм учнем [3, с. 180].

Наукове уявлення про особистісно орієнтоване навчання загалом і особистісно орієнтований підхід зокрема містить різну концептуально-понятійну структуру. На необхідності реформувати систему освіти в контексті особистісно орієнтованого підходу наголошують такі науковці: Н. Алєксєєв, Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, А. Валіцька, В. Лугай, С. Косоламов, Г. Овчинніков, С. Подмазін, А. Плігін, В. Сєріков, В. Шинкарук, А. Фурман, І. Якиманська та ін.

На початку XXI ст. значно зростає інтерес до особистісного підходу саме у педагогічній психології та практичній педагогіці. Враховуючи складність розробки такого підходу, дослідники вважають за доцільне здійснювати його побудову на шляху переходу до нього від інших, більш розроблених підходів. Тому пропонуються такі його форми: "особистісний або особистісно-центрований підхід" (С. Гончаренко, В. Данильчук, Н. Сергєєв, В. Сєріков), "особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип" (С. Сисоєва), "особистісно-соціально-діяльнісний підхід" (О. Барабанщиков і М. Феденко), "принцип діяльнісно-особистісного підходу" (В. Андреєв), "особистісно-діяльнісний підхід" (І. Зимня), "системний особистісно-діяльнісний підхід" (Л. Деркач), "індивідуально-особистісний підхід" (О. Савченко), "гуманно-особистісний підхід" (С. Світлична) тощо [7, с. 30].

За визначенням М. Пентилюк зі "Словника української лінгводидактики", особистісно орієнтований підхід – послідовне ставлення педагога до учня як до особистості, самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку та суб'єкта виховної взаємодії. У центрі навчання знаходиться учень як особистість. З огляду на його інтереси, рівень знань і сформованості вмінь, словесник визначає мету і спрямовує навчальний процес на розвиток особистості кожного. Отже, способи репрезентації навчальної теорії, добір ілюстративного матеріалу, вибір методів, прийомів відбувається крізь призму особистості учня – його потреб, мотивів, інтелекту, здібностей тощо [8, с. 204].

Ми вже з вами переконалися в тому, що особистісно орієнтована освіта має на меті розвиток внутрішніх якостей учня на основі реалізації його потенційних можливостей і базується на засадах визнання самоцінності особистості, забезпечення її суб'єктності й успішності в різних видах діяльності. Відповідно до цього зміст особистісно орієнтованої освіти має включати такі компоненти (рис. 1) [5].

Саме особистісний компонент є визначальним у процесі побудови освітнього процесу. Тому наступним поняттям буде визначення "особистісно орієнтованого навчання", центром якого є особистість дитини, її самобутність, самоцінність: суб'єктний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти (І. С. Якиманська) [4].



Рис. 1. Компоненти особистісно орієнтованої освіти

Зупинимося на кількох визначеннях провідних українських науковців. “Особистісно орієнтоване навчання − процес суб’єкт-суб’єктної взаємодії учня і вчителя, метою якого є засвоєння предметних знань, вироблення умінь і навичок як засобу розвитку особистості, формування її життєвих компетентностей” (А. Фасоля). Особистісно орієнтоване навчання − “організація навчання на засадах всебічного врахування індивідуальних потреб і можливостей учня, глибокої поваги до його особистості, ставлення до нього як до свідомого і відповідального суб’єкта навчально-виховної взаємодії з учителем і ровесниками. Метою цього типу навчання є створення умов (змісту, методів, середовища) для індивідуальної самореалізації учня, розвитку і саморозвитку його особистісних якостей” (О. Савченко); навчання, яке “надає кожному учневі, опираючись на його здібності, нахили, інтереси, особистісні цінності і суб’єктний досвід, можливість реалізувати себе в пізнавальній та інших видах діяльності” (С. Подмазін).

На думку О. Пєхоти, у процесі особистісно орієнтованого навчання можна виділити такі завдання та ознаки (рис. 2):

− розвинути індивідуальні пізнавальні здібності кожної дитини;

− максимально виявити, ініціювати, використати, «окультурити» індивідуальний (суб’єктний) досвід дитини;

− допомогти особистості пізнати себе, самовизначитись та самореалізуватись, а не формувати попередньо задані якості;

− сформувати в особистості культуру життєдіяльності, яка дає змогу продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначати лінії життя [7, с. 34].

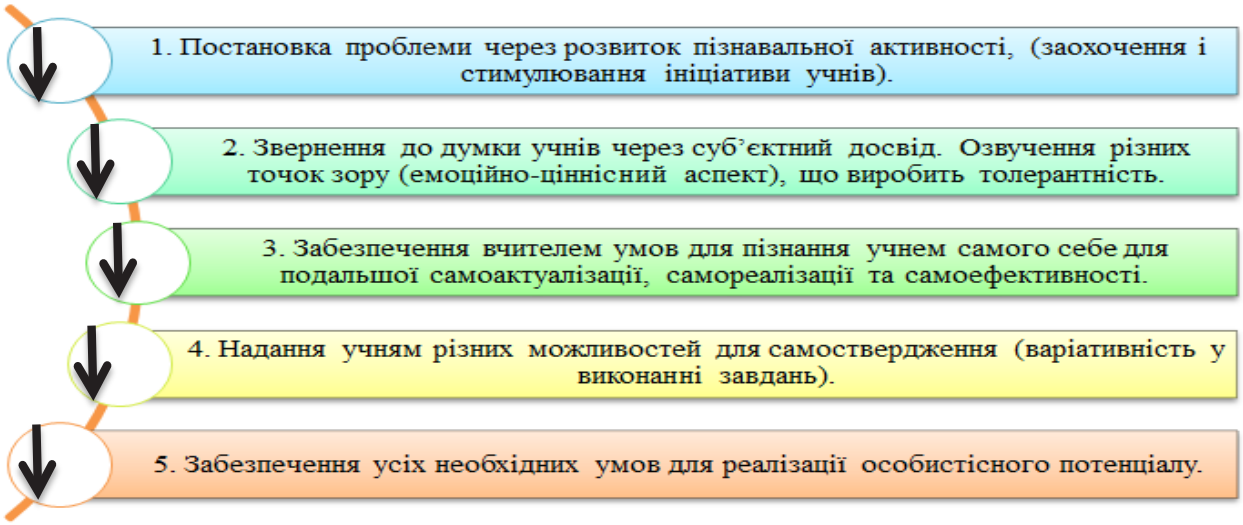


Рис. 2. Ознаки особистісно орієнтованих технологій

Ознайомившись зі становленням, завданнями та ознаками особистісно орієнтованих технологій, проаналізувавши праці провідних українських лінгводидактів (Л. Варзацька, Н. Голуб, Н. Дика, І. Кучеренко, С. Караман, О. Кучерук, С. Омельчук, О. Пєхота, О. Пометун, Л. Пироженко, М. Пентилюк, О. Савченко, О. Турянська, Г. Шелехова та ін.), варто зазначити, що суб'єкти навчання мають чітко визначити мету навчальної діяльності, з'ясувати мотиви, засоби та умови їх досягнення, які мають бути витримані як із боку учителя, так і з боку старшокласника, що має напрацьовувати активну особистісно орієнтовану готовність на кожному уроці української мови для самоефективності, самоактуалізації, а головне, самореалізації власної мовної особистості (рис. 3).

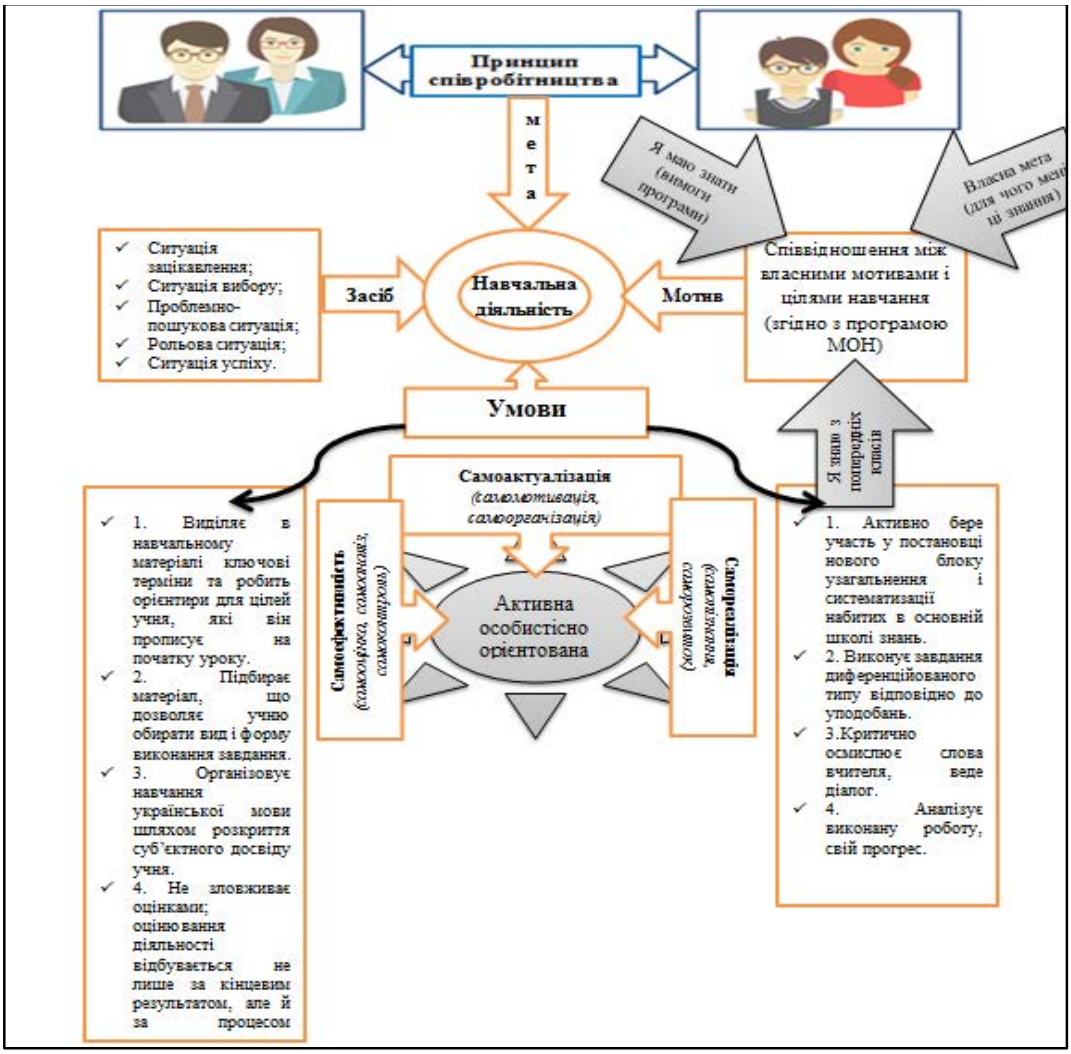
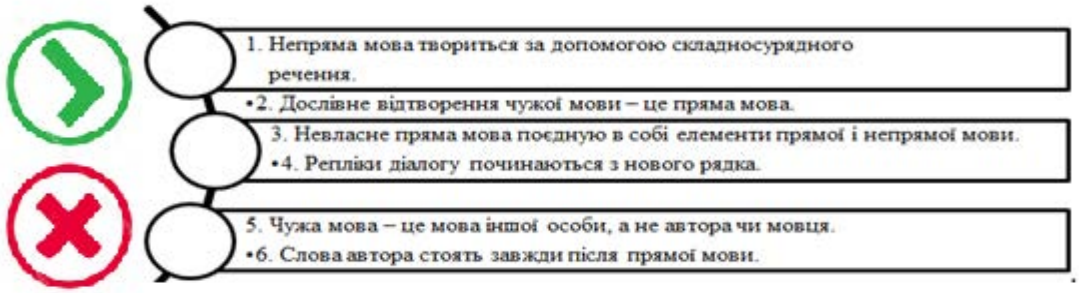


Рис. 3. Умови та специфіка використання особистісно орієнтованого навчання

Пропонуємо зразки вправ і завдань із використанням особистісно орієнтованого навчання як засобу саморозвитку учня в умовах Нової української школи на прикладі теми "Розділові знаки в реченнях із прямою мовою і в діалозі" (11 клас).

Актуалізація опорних знань

Лінгвістична гра "Так чи ні". *Підтвердіть або спростуйте запропоноване твердження.*



Ситуація вибору

На основі поданого теоретичного матеріалу в підручнику розробіть пам’ятку у вигляді схеми, таблиці, аудіо- чи відеоматеріалу на такі теми: група № 1: “Пряма і непряма мова, її призначення й граматично-смислові особливості”; група № 2: “Способи цитування”; група № 3: “Пунктограми при прямій мові та діалозі”.

**Група, що впорається раніше, за додаткові бали проводить ревізію відеоматеріалів, що є в мережі Інтернет, із наданням критичної оцінки та рекомендацій щодо використання їх у самоосвітній навчальній діяльності.*

Проблемно-пошукова ситуація

Знайдіть речення відповідно до схем із вказівкою на джерело.

Наприклад: *Левко дивився на людей вибачливіше: “Сидять по конторах, ну й дуріють” (“Місто“ В. Підмогильний).*

А: «П!»
«П», — а.
«П, — а, — п».
«П, — а: — П».
«П! — а. — П!»

«П, — а, — п».
«П», — а.
А: «П?»
«П, — а: — П».
«П, — а. — П».

Рольова ситуація

Виберіть із запропонованих відео ті, які вам ближчі за профілем (одне на вибір). Перегляньте та запишіть речення, розставляючи розділові знаки при прямій мові. Проаналізуйте, які типи речень найчастіше вживали мовці.



1.5. Гендерні аспекти цькування. Онлайн-курс «Недискримінаційний підхід у навчанні»

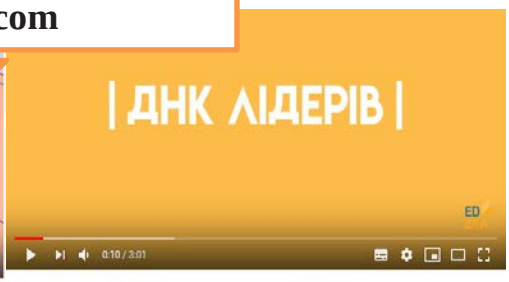


Показникові та логарифмічні рівняння

Сайт:ed-era.com



Промо-відео до курсу «Права людини в освітньому просторі»



Бйорн Гельдхоф «Помилки — це нормально». ДНК Лідерів

Ситуація успіху

Порахуйте бали за виконані завдання. Проаналізуйте, чи вдалося повторити, узагальнити вже відому для вас інформацію. Поміркуйте, чи впоралися ви з цілями навчання. Свою думку обміркуйте у вигляді діалогу з учнем/учителем.

Висновки. Отже, вагомим складником компетентності є особистісний досвід. Тому розроблення особистісно орієнтованого навчання як засобу саморозвитку учня в умовах Нової української школи сприятиме удосконаленню технологій навчання, які, насамперед, апелюють не лише до розвитку мисленнєвих здібностей, але й інтелекту учнів, всієї сукупності розумових здібностей і стратегій, що поліпшують процес

систематизації знань з української мови учнів ліцею та ефективність знань, умінь і навичок, забезпечують формування важливих компетентностей для адаптації до нових умов сьогодення. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в комплексному розробленні особистісно орієнтованих вправ і завдань до кожної теми уроку з диференціацією та профільним спрямуванням.

Використана література:

1. Глазова О. П., Дика Н. М. Есе як актуальний вид навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках української мови. *Інноваційна педагогіка.* 2018. № 7. С. 78–83.
2. Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2011. 1036 с.
3. Кон И. С. Психология старшеклассника. Москва, 1980. 440 с.
4. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская; отв. ред. М. А. Ушакова. 2-е изд. Москва : Сентябрь, 2000. 110 с.
5. Лукьянова М. І., Разіна Н. А., Абдулліна Т. М. та ін. Особистісно орієнтований урок: конструювання та діагностика. Харків : Веста: Видавництво "Ранок", 2007. 176 с.
6. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : ТОВ "Видавничий дім "Плеяди", 2017. 206 с.
7. Освітні технології : Навч.-метод. посібник / О. М. Пєхота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. О. М. Пєхоти. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.
8. Словник-довідник з української лінгводидактики / Кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.
9. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. Вид. 2-е, допов. й випр. Рівне : Волин. обереги, 2011. 519 с.
10. Фасоля А. М. Особистісно зорієнтоване навчання: сутність, основи, технології : курс лекцій для слухачів курсів підвищ. кваліфікації пед. кадрів. Рівне : Юлат, 2008. 131 с.

References:

1. Hlazova O. P., Dyka N. M. Ese yak aktualnyi vyd navchalno-piznavalnoi diialnosti uchniv na urokakh ukrainskoi movy. *Innovatsiina pedahohika.* 2018. № 7. S. 78–83.
2. Entsyklopediia osvity / APN Ukrainy; holov. red. V. H. Kremen. Kyiv : Yurinkom Inter, 2011. 1036 s.
3. Kon I. S. Psihologija starsheklassnika. Moskva, 1980. 440 s.
4. Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoj shkole / I. S. Jakimanskaja; otv. red. M. A. Ushakova. 2.izd. Moskva : Sentjabr', 2000. 110 s.
5. Lukianova M. I., Razina N. A., Abdullina T. M. ta in.Osobystisno oriientovanyi urok: konstruiuvannia ta diahnostyka. Kharkiv : Vesta: Vydavnytstvo "Ranok", 2007. 176 s.
6. Nova ukrainska shkola : poradnyk dlia vchytelia / Pid zah. red. Bibik N. M. K.: TOV "Vydavnychyi dim "Pleiady", 2017. 206 s
7. Osvitni tekhnolohii : Navch.-metod. posibnyk / O. M. Piekhota, A. 3. Kiktenko, O. M. Liubarska ta in.; Za zah. red. O. M. Piekhoty. Kyiv : A.S.K., 2001. 256 s.
8. Slovnyk-dovidnyk z ukrainskoi linhvodydaktyky / Kol. avtoriv za red. M. I. Pentyliuk. Kyiv : Lenvit, 2015. 320 s.
9. Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk / S. U. Honcharenko. Vyd. 2-e, dopov. y vypr. Rivne : Volyn. oberehy, 2011. 519 s.
10. Fasolia A. M. Osobystisno zoriientovane navchannia: sutnist, osnovy, tekhnolohii : kurs lektsii dlia slukhachiv kursiv pidvyshch. kvalifikatsii ped. kadriv. Rivne : Yulat, 2008. 131 s.

Огарь Ю. В. Личностно ориентированное обучение как средство саморазвития ученика в условиях Новой украинской школы

В статье проанализировано становление понятия "личностно ориентированное обучение" от гуманизации образования и возникновения личностного подхода в целом, к раскрытию ведущих признаков и задач выбранной технологии обучения в условиях Новой украинской школы. На основе анализа работ психологов, педагогов и лингводидактив выяснены формы организации и компоненты личностно ориентированного образования. Определены условия и специфика использования личностно ориентированного обучения как средства саморазвития ученика. Выделены функции субъектов образовательного процесса на уроках украинского языка с использованием личностно ориентированных учебных ситуаций. Представлены образцы упражнений с использованием личностно ориентированного обучения на примере темы "Знаки препинания в предложениях с прямой речью и в диалоге".

Ключевые слова: *гуманизация образования, компетентно ориентированное обучение, учебная ситуация, Новая украинская школа, личностно ориентированное обучение, личностно ориентированный подход, личность учителя, личность ученика.*

Ohar Yu. V. Personality oriented education as a means of self-development student in the new ukrainian schools

The article analyzes the emergence of the concept of "person-centered learning" from the humanization of education and the emergence of a personal approach in general, to the disclosure of the leading signs and tasks of the selected learning technology in the New Ukrainian school. Based on the analysis of the work of psychologists, teachers the forms of organization and components of person-centered education have been clarified. The conditions and specificity of the use of personality-oriented learning as a means of student self-development are determined. The functions of the subjects of the educational process in the lessons of the Ukrainian language using personality-oriented learning situations are highlighted. The examples of exercises with the use of personality-oriented training as a means of student self-development in the conditions of the New Ukrainian school are presented on the example of "Punctuation marks in sentences with direct speech and in dialogue".

Key words: *humanization of education, competently oriented training, learning situation, New Ukrainian School, student-centered learning, personality-oriented approach, the identity of the teacher, student identity.*

УДК 355.233.2:1:37(075)

Окаєвич А. В.

ПОТЕНЦІАЛ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВІЙСЬКОВО-ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

У статті аналізується психолого-педагогічна проблема, яка стосується підвищення ефективності процесу професійної підготовки майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах. Характер професійної діяльності військовослужбовців, які безпосередньо беруть участь у бойових діях, пов’язаний з умовами постійної екстремальності: відповідальність за життя і здоров’я особового складу, виконання завдань за призначенням, потреба в ухваленні виваженого рішення в умовах впливу психотравмуючих чинників тощо. Незважаючи на значний інтерес науковців до проблеми впливу професії на особистість, нині практично відсутні дослідження щодо наявності та особливостей формування та розвитку механізмів контролю психоемоційної напруги у військовослужбовців, що взаємопов’язані із виконанням професійних обов’язків, а також їх визначальним впливом на успішність діяльності, від якої значною мірою залежать результати дій за призначенням майбутніх офіцерів Збройних сил України.

Професійна підготовка майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах передбачає формування готовності курсантів виконувати певні моделі професійної діяльності під час практичної підготовки. Навчання взірців професійної поведінки і установок можна досягти за умов цілеспрямованої організації освітнього процесу у вищій військовій школі, що передбачає участь курсантів у спеціально створених навчально-тренінгових ситуаціях професійного спрямування.

З огляду на вищезазначене, впровадження тренінгових технологій у систему професійної підготовки майбутніх офіцерів Збройних сил України у вищих військових навчальних закладах створить передумови до підвищення ефективності їхньої підготовки через розвиток додаткових можливостей, здібностей і мотивації, сприятиме формуванню готовності до адекватної реакції на зміни під час службової діяльності, виконання бойових завдань, ухвалення самостійних рішень під час екстремальних ситуацій.

Ключові слова: *тренінг, тренінгові технології, вищий військовий навчальний заклад, майбутній офіцер.*

Досвід участі частин та підрозділів Збройних сил України в Операції об’єднаних сил (Антитерористичній операції) обґрунтовано доводить нагальну необхідність підвищення ефективності психологічної підготовки офіцерського складу до ухвалення управлінських рішень в умовах впливу психотравмуючих факторів, притаманних сучасним бойовим діям. Однією з визначальних передумов перемоги над супротивником є психологічна перевага, впевненість у власних силах та здатність воїна протистояти чинникам бойової обстановки. У зв’язку із вищезазначеним набуває актуальності проблема пошуку ефективних інноваційних методів навчання майбутніх офіцерів, формування вмінь, навичок та якостей, що є підґрунтям належного рівня сформованості адекватної потребам психологічної готовності та психологічної стійкості основи війська – його офіцерського корпусу.

Особистісна спрямованість змісту практичної підготовки зумовлює необхідність моделювання ситуацій, в яких майбутній офіцер міг не тільки сприймати військово-педагогічну теорію, а й бути максимально включеним у навчальний процес, що дає змогу повною мірою розкрити наявний потенціал, набути досвіду ухвалення управлінських рішень та усвідомлення відповідальності за них, переживання як певних службово-бойових ситуацій, так і своїх психічних станів. Саме проектування та реалізація різних ролей у процесі професійної підготовки уможливлюється шляхом застосування навчальних тренінгів.

Мета статті – визначення потенціалу тренінгових технологій у професійній підготовці майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах, оскільки проблема відповідності системи військової освіти до об’єктивних проблем підготовки сучасного офіцера ще не має достатнього теоретичного, методологічного та методичного обґрунтування в педагогічній науці.

Тенденції розвитку освіти провідних країн світу вказують на пріоритетність впровадження в процес навчання тренінгових технологій як альтернативи усталеним формам із метою підвищення ефективності набуття знань, умінь та навичок, корекції і формування здібностей та установок, необхідних для успішного виконання професійної діяльності.

Аналіз останніх вітчизняних та зарубіжних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання проблеми використання тренінгів, свідчить, що вони використовуються переважно як педагогічні технології професійної освіти. Застосування тренінгових технологій визначається конкретно зумовленою метою: визначення ціннісних орієнтацій тих, хто навчається, активізація процесу навчання, розкриття потенціалу та внутрішніх резервів особистості через безпосереднє залучення до тренінгу, трансформації особистості через тренінги особистісного зростання та ін.

Наявність цілої низки різноманітних підходів до визначення поняття “тренінг” потребує їх аналізу та узагальнення. Вперше поняття “тренінг” знайшло відображення у філософсько-педагогічних поглядах мислителів Стародавньої Греції, Риму та Стародавнього Сходу.

Термін “тренінг” (від англ. “train”, “training” – навчання, виховання, тренування) має багато визначень. У психолого-педагогічній літературі під тренінгом розуміють:

– спеціальну форму організації діяльності, що переслідує конкретні і прогнозовані цілі, котрі можуть бути досягнуті у порівняно короткий термін;

– спосіб навчання учасників і учасниць та розвиток у них необхідних здібностей та якостей, що дають змогу досягти успіху в певному виді діяльності;

– інтенсивне навчання, що досягається спеціальними інтерактивними методами [6, с. 5].

У наукових пошуках В. Федорчука акцентується на тому, що тренінг є "найперспективнішим методом психолого-педагогічної підготовки фахівців різних галузей" [7, с. 10].

Нам імпонують погляди низки авторів [5], які аргументовано доводять, що тренінг – це організаційна форма навчально-виховної роботи, яка, спираючись на досвід і знання її учасників, забезпечує ефективне використання різних педагогічних методів, зокрема активних, шляхом створення позитивної емоційної атмосфери в групі та спрямовується на отримання сформованих навичок і життєвих компетенцій.

Як вказує Л. Шепелева, тренінг – це "інтенсивні короткотривалі навчальні заняття, спрямовані на створення, розвиток і систематизацію певних навичок, необхідних для виконання конкретних особистісних, навчальних або професійних завдань, у поєднанні з посиленням мотивації особистості стосовно вдосконалення роботи" [9, с. 6].

Ю. Швалб вважає, що тренінги, спрямовані на формування і розвиток особистої і професійної компетенції, мають стати одним із провідних засобів професійного навчання [8, с. 188].

Схожим є погляд К. Мілютіної [4], яка визначає тренінг як багатофункціональний метод цілеспрямованих змін психологічних феноменів людини, групи або організації з метою гармонізації професійного та особистісного буття людини.

Визначаючи тренінг як особливу форму навчання, В. Каган [2] вказує, що він опирається не на декларативні, а на реальні знання і дає змогу пережити та перевірити їх (знання) на власному досвіді. Реальне знання, на його думку, керує поведінкою людини, це "знання" власного досвіду, а не інформації.

З огляду на специфічні особливості підготовки майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах, нам імпонує визначення тренінгу, запропоноване О. Євтіховим [1], який тренінг розглядає як метод навмисних (або умисних) змін людини, що спрямовані на його особистісний та професійний розвиток через набуття, аналіз та переоцінку ним власного життєвого досвіду в процесі групової взаємодії [1, с. 16]. Аргументуючи авторський погляд, О. Євтіхов стверджує, що життєвий досвід варто розглядати в найширшому розумінні: людина як особистість та професіонал у сукупності її уявлень про себе і навколишній світ є результатом її власного досвіду взаємодії зі світом.

Загалом узагальнення поглядів науковців на питання тренінгів дає змогу дійти висновку, що більшість дослідників визнають тренінг одним із дієвих засобів підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності та майбутніх офіцерів зокрема. Щодо останніх, тренінг розглядаємо як спланований відповідно до визначеної мети та завдань процес, призначений надати або поновити знання та навички, моделі поведінки через особисте переживання проблемної ситуації. Тренінг як ефективна форма педагогічного впливу для засвоєння знань є інструментом формування професійно орієнтованих умінь і навичок, досвіду комунікації, сприяє розширенню світогляду та пізнання курсантом себе та навколишнього світу через активну участь і творчу взаємодію учасників освітньо-виховного процесу.

Крім того, через створені можливості негайного співвідношення отриманої інформації і діяльності, емоційного переживання нових моделей поведінки та пов'язаних із ними результатів, що забезпечується дією зворотного зв'язку, тренінг є засобом подолання бар'єрів спілкування та комунікації між адміністративно-командним та науково-педагогічним складом вищого військового навчального закладу та курсантом, створюючи підґрунтя до формування суб'єкт-суб'єктної взаємодії, долаючи обмеження, що накладають традиційні методи навчання. Як вказує К. Мілютіна [4], у традиційних формах професійної підготовки передбачається, що спочатку спеціаліст отримує інформацію і тільки через певний час – змогу її застосовувати [4, с. 97].

Визначаючи роль тренінгів у навчанні майбутніх офіцерів, ми погоджуємося з розумінням цієї педагогічної інновації іншими дослідниками, котрі визначають тренінг як метод ігрового моделювання педагогічних, навчальних, професійних, життєвих ситуацій із метою розвитку професійної компетентності, формування й удосконалення різних професійних та особистісних якостей, умінь і навичок майбутнього фахівця, підвищення адекватності самосвідомості та поведінки шляхом включення курсантів до тренінгової ситуації в ролі учасників і глядачів [3].

Адже під час проведення тренінгу курсант, будучи максимально включеним у навчальний процес, має змогу повною мірою розкрити наявний потенціал, крім того, набуває досвіду ухвалення управлінських рішень, усвідомлення відповідальності за них, переживання як певних службово-бойових ситуацій, так і своїх психічних станів, фіксує та запам'ятовує емоційне забарвлення під час вирішення тих чи інших тренінгових завдань. Окрім того, особливістю тренінгів є те, що, припускаючись помилок у змодельованих ситуаціях "тут і зараз", курсанти не несуть тієї відповідальності, яка в реальному середовищі неминуча, мають змогу внести корективи в ухвалені рішення. Це дає їм змогу проявляти творчість, шукати ефективні форми вирішення поставлених завдань в екстремальних ситуаціях і не боятися "поразки".

Висновки. Сучасна система військової освіти та умови проходження служби вимагають підвищеного рівня психологічної підготовки офіцерів до ухвалення управлінських рішень в умовах впливу психотравмуючих факторів, притаманних сучасним бойовим діям, що вимагають змін у підходах до практичної підготовки майбутніх офіцерів Збройних сил України у вищих військових навчальних закладах.

Отже, методи навчання пройшли довгий шлях розвитку в нинішній час займають стійку позицію у навчальному процесі вищих військових навчальних закладів, а тренінги, ділові ігри, кейси, ситуаційні ігри переживають нове становлення у системі військової освіти, вони слугують підвищенню ефективності освіти у навчальних закладах, дозволяють проведення експериментів та моделювання майбутньої самостійної професійної діяльності військовослужбовців, а також розвивають творчий потенціал майбутніх офіцерів шляхом формування в них емоційно-вольової стійкості та професійної компетенції.

Використана література:

1. Евтихов О. В. Практика психологического тренинга. Санкт-Петербург, 2004. 256 с.
2. Каган В. Е. Психотерапия для всех и для каждого. Москва, 1998. 189 с.
3. Мельничук І. М. Цільові аспекти використання тренінгів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.* 2007. Вип. 19. С. 185–192.
4. Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу : навч. посібник. Київ : МАУП, 2004. 192 с.
5. Страшко С. В., Животовська Л. А., Гречишкіна О. Д., Міненок А. О., Савонова О. В., Гаврилюк В. О. Соціально-просвітницькі тренінги з формування мотивації до здорового способу життя та профілактики ВІЛ/СНІДу : навчально-методичний посібник / за ред. Страшка С. В. Київ : Освіта України, 2006. 260 с.
6. Технологія тренінгу / за заг. ред. С. Д. Максименко. Київ, 2008. 112 с.
7. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг "Розвиток комунікативної компетенції викладача" : навч.-методичний посібник. Кам'янець-Подільський, 2004. 240 с.
8. Швалб Ю. М. Задачный подход к построению учебного тренинга в ВУЗе. *Психологічні тренінгові технології у правоохоронній діяльності* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., Донецьк, 27−28 травня 2005 р. Донецьк, 2005. С. 186−190.
9. Шепелєва Л. Н. Программы социально-психологических тренингов. Санкт-Петербург, 2011. 160 с.

References:

1. Evtykhov O. V. Practise of mindset training. St. Petersburg, 2004. 256 p. [in Russian]
2. Kahan V. E. Behavioral therapy for everyone. Moscow, 1998. 189 p. [in Russian]
3. Melnychuk I. M. Objective aspects usage of trainings. *Phycological and educational problems at village school.* 2007. Vyp. 19. P. 185–192 [in Ukrainian]
4. Miliutina K. L. Theory and practice of mindset training: study guide. Kyiv : MAUP, 2004. 192 p. [in Ukrainian]
5. Strashko S. V., Zhyvotovska L. A., Hrechyshkina O. D., Minenok A. O., Savonova O. V., Havryliuk V. O. Socio educational training by formation of motivation to healthy living and prophylaxis of HIV/AIDS : study guide / ed. Strashka S. V. Kyiv : Osvita Ukrainy, 2006. 260 p. [in Ukrainian]
6. Trainings technology / ed. S. D. Maksymenko. Kyiv, 2008. 112 p. [in Ukrainian]
7. Fedorchuk V. M. Social and phychological training "Development of teachers communicative competence" : study guide. Kamianets-Podilskyi, 2004. 240 p. [in Ukrainian]
8. Shvalb Y. M. Successful treatment of construction educational training in College. *Phycological trainings at law protection activity* : on the material of international research-to-practice conference, Donetsk, 27−28 May 2005. Donetsk, 2005. P. 186−190 [in Ukrainian]
9. Shepeleva L. N. Programmes of social-psychological trenings. St. Petersburg, 2011. 160 p. [in Russian]

Окаевич А. В. Потенциал тренинговых технологий в военно-профессиональной подготовке будущих офицеров

В статье анализируется психолого-педагогическая проблема, которая касается повышения эффективности процесса профессиональной подготовки будущих офицеров в высших военных учебных заведениях. Характер профессиональной деятельности военнослужащих, которые непосредственно участвуют в боевых действиях, связан с условиями постоянного экстрима: ответственность за жизнь и здоровье личного состава, выполнения задач по назначению, потребность в принятии взвешенного решения в условиях воздействия психотравмирующих факторов и др. Несмотря на значительный интерес ученых к проблеме влияния профессии на личность, на сегодняшний день практически отсутствуют исследования о наличии и особенностей формирования и развития механизмов контроля психоэмоционального напряжения у военнослужащих, что взаимосвязано с выполнением профессиональных обязанностей, а также их определяющим влиянием на успешность деятельности, от которой в значительной степени зависят результаты действий по назначению будущих офицеров Вооруженных сил Украины.

Профессиональная подготовка будущих специалистов в высших учебных заведениях предусматривает формирование готовности курсантов выполнять определенные модели профессиональной деятельности во время практической подготовки. Обучение образцам профессионального поведения и установок можно достичь в условиях целенаправленной организации образовательного процесса в высшей военной школе, что предполагает участие курсантов в специально созданных учебно-тренинговых ситуациях профессионального направления.

Учитывая вышесказанное, внедрение тренинговых технологий в систему профессиональной подготовки будущих офицеров Вооруженных сил Украины в высших военных учебных заведениях создаст предпосылки к повышению эффективности их подготовки через развитие дополнительных возможностей, способностей и мотивации, будет способствовать формированию готовности к адекватной реакции на изменения во время служебной деятельности, выполнения боевых задач, принятия самостоятельных решений во время экстремальных ситуаций.

Ключевые слова: *тренинг, тренинговые технологии, высшее военное учебное заведение, будущий офицер.*

Okaievych A. V. The potential of training technologies in the military professional training of future officers

The article analyzes the psychological and pedagogical problem that relates to improvement the effectiveness of process of training future officers in higher military educational institutions. The nature of the professional activities of military personnel who are directly involved in armed hostilities associated with the conditions of constant extremity: responsibility for the life and

health of personnel, performance of tasks for the purpose intended, the need to make an informed decision under the influence of psycho-traumatic factors, etc. Despite the substantial interest of scientists on the problem the influence of profession on the personality, presently there are practically no studies on the presence and characteristics of formation and development of follow-up mechanism of psychoemotional stress among military personnel, that is interdependent with the performance of professional duties, as well as their decisive influence on the success of the activity, which largely depend on the results of actions purpose in for future officers of the Armed Forces of Ukraine.

Professional training of future specialists in higher educational institutions provides the formation of the readiness of cadets to carry out certain models of professional activity during practical training. Training in patterns of professional behavior and attitudes can be achieved in the context of a purposeful organization of educational process in a higher military school, which implies the participation of cadets in specially created training situations on a professional direction.

Considering above mentioned, the introduction of training technologies into the system of vocational training for future officers of the Armed Forces of Ukraine in higher military educational institutions will create conditions for improving the efficiency of their training through the development of additional features, abilities and motivation, will contribute to the formation of readiness for an adequate response of changes during their official activities, performing combat missions, making independent decisions during extreme situations.

Key words: *training, training technologies, higher military educational institution, future officer.*

УДК 373.211.24

Онищук І. А.

МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ КУЛЬТУРИ САМОВИРАЖЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена висвітленню однієї з актуальних проблем сучасної вищої педагогічної освіти – підготовці фахівців дошкільної освіти, оскільки нині певною мірою саме від них залежатиме осучаснення підходів до освітнього процесу на першій освітній ланці.

Зокрема, особлива увага зосереджена на значенні мистецтва як художньо-творчої діяльності у процесі формування культури самовираження майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. З огляду на це у публікації представлений аналіз праць фахівців у галузі культурології, мистецтвознавства, психології та педагогіки з окресленого питання, висвітлені основні аспекти мистецтва як феномена художньої культури, його поліфункціональність, що дає змогу певним чином з'ясувати шляхи формування досліджуваного явища. Також у публікації окреслені першочергові завдання та перспективи подальшого наукового пошуку.

Ключові слова: *культура, художня культура, мистецтво, культура самовираження, індивідуальна культура, дослідницька культура, педагогічна культура, художньо-творча діяльність, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти.*

Входження України в єдиний європейський простір, її становлення на демократично-гуманістичних засадах зумовлюють модернізацію усіх ланок освіти. Про це йдеться в законах "Про освіту" (2017 р.), "Про вищу освіту" (2014 р.), "Про дошкільну освіту" (2001 р.), Базовому компоненті дошкільної освіти України (2012 р.) та інших нормативних документах, які регламентують освітню діяльність.

З огляду на впровадження особистісно орієнтованого підходу, дитиноцентризмі – визнанні зростаючої особистості як найвищої цінності, відбувається осучаснення підходів до освітнього процесі у закладах дошкільної освіти. З-поміж чисельних проблем, які потребують негайного вирішення, увагу фахівців зосереджено на самовираженні особистості, об'єктивації її творчого потенціалу, в тому числі засобами мистецтва. Посилити усвідомлення необхідності якнайшвидшого вирішення проблеми розвитку самовираження, його культури дає змогу юридична міжнародна угода – Конвенція ЮНЕСКО 2005 р. про охорону й заохочення різноманітних форм культурного самовираження [5].

Отож, у контексті проблеми постає необхідність підготовки фахівців дошкільної освіти нової формації, здатних повною мірою реагувати на виклики сучасності, реалізувати себе, орієнтуючись, з одного боку, на свої здатності та можливості, а з іншого – на вимоги культури та суспільства, оскільки саме від вихователів закладів дошкільної освіти (значущих дорослих) залежить успішність реалізації освітніх завдань у період формування фундаменту особистості (Л. Запорожець, Д. Ельклнін, О. Леонтьєв та інші). За висновками науковців Л. Артемової, Г. Бєлєнької, О. Богініч, А. Богуш, Н. Гавриш, І. Дичківська, Л. Зданевич, Н. Лисенко, О. Кононко, О. Листопада, Т. Танько, педагоги ЗДО покликані першими транслювати зразки самовираження та створювати сприятливі умови для розвитку творчого потенціалу дитини передшкільного віку.

Вищезазначене об'єктивує проблему висвітлення теоретико-методологічних засад розвитку культури самовираження як феномена професійно-особистісного зростання майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у художній діяльності.

На основі переосмислення підходів до становлення майбутнього педагога ЗДО, усвідомлення значення розвитку його творчого потенціалу, що зумовлене процесами гуманізації сучасної освіти, нині накопичився чималий доробок наукових праць, які присвячені означеній проблемі: розроблено теоретико-методологічні засади організації освітнього процесу у закладах вищої освіти (В. Андрущенко, І. Бех, О. Киричук, В. Кремень, Н. Ничкало, І. Зязюн, В. Луговий, О. Сухомлинська та інші); формування духовної культури особистості засобами мистецтва (В. Бутенко, В. Казначеєва, І. Пригожина, Г. Шевченко та інші); висвітлено питання професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО (Л. Артемова, Г. Бєлєнька, О. Богініч, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Гузій, І. Дичківська, Л. Зданевич, І. Княжева, І. Луценко, О. Лисенко, О. Листопад, О. Олійник, Ю. Косенко, Н. Маковецька, С. Нечай, Т. Поніманська, І. Рогальська-Яблонська, Т. Танько та інші); розкрито сутність феномена “культура” (М. Бердяєв, М. Вебер, М. Каган, О. Лосєв, В. Шинкарук, А. Яценко та інші), зокрема “культура самовираження” (О. Омельченко, О. Кононко); з’ясовано ключові питання художньої культури, художньо-естетичного виховання, педагогіки мистецтв (Г. Ващенко, О. Берегова, А. Козир, Л. Левчук, О. Комаровська, Г. Локарєва, О. Отич, Л. Масол, Н. Миропольська, Г. Падалка, О. Рудницька, Г. Сотська).

Однак у сучасних реаліях ще більше поглиблюється потреба дослідження механізмів, виявлення чинників та знаходження дієвих засобів розвитку культури самовираження студентської молоді, а саме “осучаснення” світогляду майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти засобами мистецтв, формування системи їхніх ціннісних ставлень до світу та самих себе, компетентної поведінки та здатності гармонійно, соціально прийнятно, культурно себе виражати у різних сферах життя, в тому числі у художньо-творчій діяльності.

Таким чином, на основі вищезазначеного можна зробити висновок щодо доцільності та необхідності більш повно висвітлити проблему оптимізації культури самовираження студентської молоді у різних видах художньої діяльності.

Мета статті – на основі аналізу філософської, мистецтвознавчої та психолого-педагогічної літератури з’ясувати значення мистецтва у процесі оптимізації культури самовираження майбутніх фахівців дошкільної освіти у художній діяльності.

Відповідно до логіки розпочатого наукового пошуку доцільно з’ясувати сутність та зміст ключових для нашого дослідження понять:

– “культура”;
– “індивідуальна культура”;
– “дослідницька і педагогічна культура”,
– “культура самовираження”;
– “мистецтво як феномен культури”;
– “художньо-творча діяльність”.

Звернення до джерельної бази дає змогу усвідомити існування безлічі підходів до тлумачення поняття “культура”. До прикладу наведемо найбільш поширені:

– сукупність матеріальних та духовних цінностей, створених людством протягом його історії;
– історично набутий набір правил всередині соціуму для його збереження та гармонізації;
– складне та багатопланове утворення, структура якого ускладнюється у процесі людської життєдіяльності;
– процес накопичення знань, умінь, навичок та прояв компетентності, характеру, досвіду;
– діяльність людини у різних її проявах, формах, способах самовираження й пізнання світу та самої себе [8].

В узагальнених характеристиках поняття “культура” (за В. Шинкаруком, А. Яценко) визначається як форма, результат, спосіб зв’язку особистості з дійсністю, як прояв, утвердження сутнісних сил людства, оскільки способом існування людини є діяльність, саме вона і постає головним джерелом культури. Складність та різноманітність людської життєдіяльності зумовлюють складність структури культури як цілісного феномену [10].

Застосувавши теорію систем до розгляду цього феномена, М. Каган дійшов висновку, що в системі “культури” на одному структурно-функціональному рівні знаходяться різні види культурної діяльності, які доповнюють один одного та виступають механізмами, що забезпечують здатність системи культури до рефлексивної саморегуляції [4].

Усвідомити повноту змісту означеного питання дозволяють твердження С. Кримського: “Культура – це не просто вираження чогось, інакше вона перетворилася б на виражальні засоби та на мову історії. Культура є системою перенесення цінностей сучасності в буття людини, у смисл її життєдіяльності з урахуванням досвіду минулого і перспектив майбутнього. Це спосіб побудови життя людини коштом досвіду минулих поколінь, коштом реалізації і – що особливо важливо – ще не реалізованих можливостей історичної дійсності” [7, с. 20]. Варто додати, що у процесах культури людина відкрита майбутньому і виступає свого роду особистісним проектом, що потребує здійснення, самореалізації.

Щодо оновлення освітнього процесу І. Бех наголошує на необхідності ціннісно збагатити природу захопленість суб’єкта урізноманітнити аспектами життя: поставити його в позицію “неалібі у бутті” (за М. Бахтіним), де він формувався б як його повноцінний суб’єкт, при цьому спиратися на феномен ціннісного масштабу людини, коли вона сама покладає себе як граничний сенс і міру, виховувати особистість як суб’єкт

діяльності, яка розуміється й здійснюється як форма провиненої культури, оскільки тільки в ній матеріалізуються вищі духовні цінності [1, с. 8–9].

Оскільки у сучасній науці нараховується велика чисельність пояснення сутності «культура», надзвичайно важливим постає потреба у чіткому визначенні ракурсу розгляду проблеми, тобто контексту (за О. Кононко). Саме тому в аспекті власного наукового пошуку, оперуючи поняттям "культура", маємо на увазі сукупність стійких форм професійної діяльності майбутнього педагога ЗДО, в тому числі його досягнення у художньо-творчій діяльності [6].

У контексті проблеми постає феномен "культура самовираження". У наукових джерелах знаходимо таке пояснення його змісту та сутності:

– відображення особистості назовні своїх внутрішніх почуттів, переконань, установок;
– особистісна форма активності, що має розвиток у різних видах діяльності;
– прояв внутрішнього у зовнішньому, суті – в явищі, суб'єктивного – в об'єктивному [6; 8; 9].

Джерелом культури самовираження, за висновками О. Кононко, О. Омельченко, насамперед, є пізнавальна, дослідницька діяльність та творчість [6; 9]. Варто зосередитися на дефініції "дослідницька культура". Це інтегральна особистісно-професійна якість, яка проявляється в умінні студентської молоді самостійно орієнтуватися у потоці плинної, різноманітної інформації, аналізувати, синтезувати, систематизувати, узагальнювати дані, тобто проводити дослідно-експериментальну діяльність. Сутність дослідницької культури О. Кононко характеризує як взаємозв'язок мислення, ціннісних орієнтацій, рефлексії, спілкування та поведінки студента у процесі проведення ним дослідницько-експериментальної діяльності. Автор зазначає, що з дослідницькою культурою напряму пов'язана педагогічна культура як сукупність високого рівня розвитку компонент педагогічної діяльності – педагогічне мислення та педагогічна спрямованість. На думку О. Кононко, до педагогічної культури належить такі складники:

– культура зовнішнього вигляду дослідника;
– культура спілкування;
– культура саморегуляції [6].

Таким чином, опираючись на твердження фахівців "культуру самовираження" можна розуміти як особливості (відмінність від інших), способи (систематизовану сукупність дій, які застосовуються для реалізації мети), результати (проміжні та кінцеві продукти) самоорганізованої діяльності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти. Здатність самостійно організовувати, виконувати, контролювати, регулювати та коректувати свою поведінку, презентувати індивідуальні особливості, прагнення, переваги, які не суперечать нормам культури є значущими характеристиками культури самовираження майбутнього фахівця дошкільної освіти.

Як вище зазначалося, для того щоб повною мірою зрозуміти механізми, визначити чинники розвитку культури самовираження студентської молоді, доречно з'ясувати зміст понять "мистецтво як феномен культури", "художньо-творча діяльність".

За М. Каганом, "мистецтво як феномен культури", "мистецтво як самосвідомість культури", відображає об'єктивний світ таким, яким він перетворюється культурою, стає її власною "рефлексією", "культуробаченням" [4]. Взаємодія між "свідомістю" та "самосвідомістю" культури, зазначає М. Каган, є "спільним законом" її історії, оскільки кожна з цих форм розв'язує свої специфічні завдання, "взаємодоповнює" [4, с. 4].

Важливо зазначити, що спільним у численних визначеннях самого поняття "мистецтво" у філософії, естетиці, мистецтвознавстві, психології та педагогіці є такі твердження:

– це форма суспільної свідомості та сфера творчої діяльності, спрямована на об'єктивоване в художніх образах осмислення навколишнього світу й оцінку значення людини в ньому;
– це процес і результат художньої творчості, в якій актуалізується особистість і знаходить своє втілення й вираження творча індивідуальність.

Як феномен художньої творчості мистецтво володіє потужним людинотворчим, культуротворчим, художньо-творчим, життєтворчим та творчо-розвивальним потенціалом [4; 10].

Особливістю художньої діяльності є, на думку М. Кагана, те, що в ній зафіксовані всі види людської діяльності:

– пізнавальна, за допомогою якої суб'єкт проникає до глибини об'єкта, вивчає його, не змінюючи;
– перетворювальна, спрямована на зміни (ідеальні або реальні) об'єкта, на створення того, чого раніше не існувало;
– ціннісно-орієнтаційна, що визначає значення об'єкта як носія цінностей для суб'єкта, котрий співвідносить їх зі своїми ідеалами й намірами;
– комунікативна, що забезпечує спілкування людей, їхню взаємодію як подібних і рівних суб'єктів [4].

Науковцями (І. Зязюном, О. Рудницькою та ін.) були визначені фундаментальні засади емоційного впливу художнього образу на особистість, виявлення форм, методів і технологій, спрямованих на розвиток світоглядної сфери особистості педагога та творчості, вивчення психолого-педагогічних механізмів впливу мистецтва на трансформацію ціннісно-смислової сфери [3; 12].

Значущою для нашого наукового пошуку є теза, сформульована В. Роменцем: "Найвище вираження своєї індивідуалізації людина знаходить у творчій діяльності, передусім, художній творчості" [11]. За висновками фахівців, за своїм значенням поняття "художня діяльність" і "художня творчість" є спорідненими [2, с. 75].

О. Отич у сучасному аспекті художню творчість розглядає як "вільну гру з матеріалом", мета якої в ній самій (тобто в естетичному задоволенні, радості, насолоді від творчого перетворення реальності), і водночас як цілеспрямований процес, розрахований на передачу іншим власних думок, почуттів та емоцій [10, с. 18]. На думку автора, в художній творчості зустрічаються, перетинаються і ототожнюються всі види діяльності; вона є цілим та набуває змогу вступати у прямий контакт із кожним із них, утворюючи кілька рядів гнучких, утилітарно-художніх форм; вона є видом практичної духовно-творчої діяльності.

Отож, витоки впливу мистецтва як художньо-творчої діяльності і його роль у функціонуванні культури полягають у природі мистецтва як форми свідомості, а саме: в його здатності пізнавати й втілювати світ у художніх образах, тобто через естетичну сутність переживання. Водночас, як уточнює О. Комаровська, таке переживання невіддільне від потреби і здатності особистості виявляти ціннісне ставлення і до мистецьких творів, і до життя, що постало джерелом художніх образів. Сформоване художньо-ціннісне ставлення, за словами науковця, й визначає об'єктивний рух культури як її самовідтворення у процесі зворотного впливу на духовний світ особистості [5, с. 58]. За словами автора, основою вибудовування навчання мистецтва, спрямованого на ціннісне ставлення через мистецтво до життя, має стати діалог, що обов'язково потребує принципово нових педагогічних технологій [5, с. 57–62]. Суб'єктність, пов'язана зі взаємодією співтворців та інтерпретаторів художніх образів, у суто мистецькому просторі також все частіше постає не лише як потреба, а й як об'єкт творчого дослідження і навіть як сам твір, а також як предмет творіння.

Висновки. Як показав аналіз наукової літератури, винятковим засобом розвитку культури самовираження майбутніх фахівців дошкільної освіти є мистецтво як вид художньо-творчої діяльності. Оскільки традиційні підходи до формування художньо-ціннісної сфери не на часі, робота з окультурення самовираження майбутніх вихователів закладі дошкільної освіти передбачає створення в них бажаного образу "свого Я", формування уміння планувати, організовувати, упорядковувати, регулювати, контролювати, вдосконалювати процес і результати самоорганізованої художньо-творчої діяльності.

Перспективу подальшого наукового пошуку вбачаємо в більш детальному висвітленні процесу оптимізації розвитку культури самовираження студентської молоді в різних видах художньої діяльності.

Використана література:

1. Бех І. Д. Особистість у контексті орієнтирів розвивального виховання. *Інноватика у вихованні*. 2015. Вип. 1. С. 7–13.
2. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. Москва : Школа-Пресс, 1995. 448 с.
3. Зязюн І. А. Проблема розвитку особистості у теорії мистецької освіти. *Мистецтво у розвитку особистості :* монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Чернівці : Зелена Буковина, 2006. С. 14–36.
4. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). Москва : Политиздат, 1974. 328 с.
5. Комаровська О. А. Художні цінності сучасних дітей: особливості прояву та діагностування. *Педагогіка і психологія вісник НАПН України*. 2017. № 4 (97). С. 57–62.
6. Кононко О. Л. Культура самовираження майбутніх педагогів як особистісний феномен. *Психологія та педагогіка – необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні :* збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конф., м. Львів. 2017. С. 13–18.
7. Кримський С. Б. Культура розкриває внутрішню безмежність людини. *Культурологічна думка*. 2009. № 1. С. 18–26.
8. Короткий енциклопедичний словник з культури / за ред. : В. Ф. Шевченко. Київ : Україна, 2012. 384 с.
9. Омельченко Е. А. Самовыражение и культура самовыражения педагогов и студентов педагогических ВУЗов. *Теория и практика образования в современном мире* : материалы II международной научной конф., Санкт-Петербург, 2012. С. 11–14.
10. Отич О. Педагогіка мистецтва: від історичної практики – до теоретичного осмислення. *Рідна школа.* 2010. № 6. С. 14–19.
11. Роменець В. А. Творчість, індивідуальність, комунікація. 3-тє вид. м. Київ : Либідь, 2004. 288 с.
12. Рудницька О. П. Педагогіка мистецтва: пошуки і перспективи. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: українсько-польський щорічник.* Київ; Ченстохова. 2000. С. 233–234.
13. Шинкарук В. И., Сохань Л. В., Шульга Н. А. Жизнь как творчество (Социально-психологический анализ). Київ : Наукова думка, 1985. 302 с.

References:

1. Bekh I. D. Osobystist u konteksti orientyriv rozvyvalnoho vykhovannia. *Innovatyka u vykhovanni.* 2015. Vyp. 1. S. 7–13.
2. Gessen S. I. Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuiu filisofiui / otv. red. i sost. P.V. Alekseiev. Moskva : Shkola-Press, 1995. 448 s.
3. Ziaziun I. A. Problema rozvytku osobystosti u teoriii mystetskoi osvity / Mystetstvo u rozvytku osobystosti : monohrafiia / za red. N. H. Nychkalo. Chernivtsi : Zelena Bukovyna, 2006. S. 14–36.
4. Kagan M. S. Chelovecheskaia deiatelnost (Opyt sistemnogo analiza). M. : Politizdat, 1974. 328 s.
5. Komarovska O. A. Khudozhni tsinnosti sychasnykh ditei: osoblyvosti proiavu ta diahnostuvannia. *Pedahohika i psykholohiia visnyk NAPN Ukrainy*. 2017. № 4 (97). S. 57–62.
6. Kononko O. L. Culture of self-expression of at the international scientific and practical conference *Psychology and pedagogy – the need for science to influence the development of practice in Ukraine* : collection of abstracts of scientific works of participants Lviv pedagogical community. Lviv, 2017. P. 13–18.
7. Krymskyi S. B. Kultura rozkryvaie vnutrishniu bezmezhnist liudyny. *Kulturolohichna dumka*. 2009. № 1. S. 18–26.
8. Korotkyi entsyklopedychnyi slovnyk z kultury / za red. : V. F. Shevchenko. Kyiv : Ukraina, 2012. 384 s.
9. Omelchenko E. A. Self-expression and culture of self-expression of teachers and students of pedagogical universities. *The theory and practice of education in the modern world :* materials of the P international scientific conference. St. Petersburg: Renome. 2012. S. 11–14.

10. Otych O. Pedahohika mystetstva: vid istorychnoi praktyky – do teoretychnoho osmyslennia. *Ridna shkola.* 2010. № 6. S. 14–19.
11. Romenets V. A. Tvorchist, indyvidualnist, komunikatsiia. 3-tie vyd. m. Kyiv : Lybid, 2004. 288 s.
12. Rudnytska O. P. Pedahohika mystetstva: poshuky i perspektyvy. *Profesiina osvita: pedahohika і psyholohiia: ukraiinsko-polskyi shchorichnyk.* Kyiv; Chenstohova. 2000. C. 233–234.

Онищук И. А. Искусство как средство оптимизации культуры самовыражения будущих воспитателей учреждений дошкольного образования

Статья посвящена освещению одной из актуальных проблем современного высшего педагогического образования – подготовке специалистов дошкольного образования, поскольку сегодня в определенной степени именно от них будет зависеть осовременивание подходов к образовательному процессу на первой образовательный звене.

В частности, особое внимание сосредоточено на значении искусства как художественно-творческой деятельности в процессе формирования культуры самовыражения будущих воспитателей учреждений дошкольного образования. Учитывая это, в публикации представлен анализ работ специалистов в области культурологии, искусствоведения, психологии и педагогики из очерченного вопроса, освещены основные аспекты искусства как феномена художественной культуры, его полифункциональность, что позволяет определенным образом выяснить пути формирования изучаемого явления. Также в публикации указанные первоочередные задачи и перспективы дальнейшего научного поиска.

Ключевые слова: *культура, художественная культура, искусство, культура самовыражения, индивидуальная культура, исследовательская культура, педагогическая культура, художественно-творческая деятельность, будущие воспитатели учреждений дошкольного образования.*

Onyshchuk I. A. The value of art in the process of optimizing the culture of self-expression of future educators in pre-school institutions

The article is devoted to the coverage of one of the topical issues of modern higher education – training of preschool education specialists, since today to a certain extent it will depend on them to modernize the approaches to the educational process at the first educational level.

In particular, special attention is focused on the meaning of art in t he process of forming the culture of self-expression of future educators in pre-school institutions. In this regard, the publication presents an analysis of the works of experts in the field of culture studies, art studies, psychology and pedagogy on the above-mentioned question, highlights the main aspects of art as a phenomenon of artistic culture, its polyfunctionality, which enables to determine in a certain way ways of formation of the investigated phenomenon. The prior tasks and prospects for further scientific research are also outlined in the publication.

Key words: *culture, artistic culture, art, self-expression culture, individual culture, research culture, pedagogical culture, artistic and creative activity, future educators of pre-school institutions.*

УДК 373.011.3-51:[37.091.313:005.336.2](045)

Павлюк Б. В.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

В умовах реформування початкової школи актуальним постає формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Аналіз досліджень і публікацій показав, що в умовах становлення та розвитку Нової української школи (НУШ) проектна діяльність учнів стає однією з основних та перспективних видів діяльності. Тому важливим в умовах реформування є створення моделі формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Під час побудови моделі формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи ми враховували чинники і умови, за яких цей процес буде результативним. У контексті дослідження важливо було забезпечити створення оптимального освітнього середовища для забезпечення якісної професійної підготовки. В основу формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи нами були покладені педагогічні принципи, в яких виражені вимоги до змісту, методів і організації формування проектної компетентності.

Ключові слова: *модель, майбутні вчителі початкових класів, проектна діяльність, проектна компетентність, модель, модель формування проектної компетентності.*

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про значну кількість праць зарубіжних і вітчизняних науковців, предметом вивчення яких є проблема педагогічного моделювання.

На кожному етапі суспільного розвитку модель підготовки майбутніх учителів заслуговує на особливу увагу і викликає численні дискусії. Зазначимо, що фахове становлення майбутніх учителів початкової школи відкриває шлях до формування у нього системи особистісно-значущих і громадянських цінностей, гуманітарних орієнтирів, професійних регулятивів, уявлень про цілі, зміст і сутність педагогічної діяльності. Для здобуття цілісного уявлення про особливості формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки в педагогічному ЗВО розглянемо моделювання як метод побудови моделі.

Поняття "модель» широко використовується в науковій літературі, причому в різних ситуаціях в нього може бути вкладений різний зміст. Саме слово "модель" походить від латинського "modulus", що означає "міра, мірило, зразок, норма" [1].

Під моделлю Н. Кормакова розуміє "відтворення чи відображення об'єкта, задуму (конструкцій), опису чи розрахунків, що відображає, імітує, відтворює принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки та характеристики об'єкта дослідження чи відтворення (оригіналу)" [2]. Під моделлю науковці розуміють відображення фактів та відношення предметної області знань і досвіду у вигляді простої та наглядної структури, а також системи, яка здатна відображати, замінювати та представляти інформацію про об'єкт дослідження. Основними властивостями моделі науковці називають: простота, адекватність, наочність і оглядовість основних властивостей, доступність для дослідження, інформативність, повноту [3]. Відповідно, створюючи модель, нами представлено формування проектної компетентності учителів початкової школи в процесі фахової підготовки у вигляді наглядної системи, за допомогою якої спрощено відображається інформація про об'єкт дослідження та дають змогу відтворити процес будь-якому викладачу ЗВО при роботі з майбутніми учителями початкових класів.

Під час побудови моделі формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи ми враховували чинники і умови, за яких цей процес буде результативним.

Результати дослідження педагогічних явищ як систем, проведений Ю. Бабанським, В. Беспальком, Р. Гуревичем, І. Ісаєвим, М. Кадемією, В. Краєвським, М. Скаткіним, Л. Шевченко та ін. показали, що формуванню проектної компетентності майбутнього фахівця властиві такі ознаки: цілісність, наявність системотворчих зв'язків, структурність, ієрархічність, керованість і відкритість.

З огляду на актуальність теми нашого дослідження, нами досліджено та проаналізовано проектну компетентність у розрізі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки.

Визначивши ключові ідеї моделювання процесу формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи, нами була проведена робота щодо побудови моделі формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Розроблення моделі здійснювалося за такою програмою:

1) вивчення діяльності вчителів початкових класів в освітніх закладах: вивчення предмета і мети діяльності, вимог до результату праці, вимог до рівня фахової компетентності;

2) вивчення організації професійного навчання студентів у ЗВО: ознайомлення з документацією, навчально-методичним забезпеченням та програмами навчання; аналіз занять тощо;

3) розробка методики формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи;

4) розроблення й експериментальна перевірка організаційно-педагогічних умов формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки;

5) діагностика та перевірка рівня сформованості проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Саме детальний аналіз цілої низки літератури та дисертаційних досліджень дав змогу визначити організаційно-педагогічні умови формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки:

– поетапне формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки;

– методика підготовки майбутніх учителів початкової школи до проектної діяльності в умовах Нової української школи;

– організація педагогічної взаємодії студентів та викладачів засобами мережевих технологій.

Педагогічні умови визначаються особливостями побудови моделі і особливостями її реалізації. Теоретичний аналіз, обґрунтування принципів формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи, аналіз проведення і результатів констатувального експерименту за визначенням рівня сформованості проектної компетентності дали змогу виявити і гіпотетично допустити, що формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи детерміноване низкою таких педагогічних умов, що дають змогу прискорити формування проектної компетентності, покращуючи його результат:

– актуалізація особистісного сенсу до оволодіння проектною компетентністю;

– включення майбутніх учителів у проектну діяльність на всіх етапах професійної підготовки;

– організація соціально-значущої навчально-професійної і позаурочної діяльності студентів щодо розроблення проектів на основі побудови індивідуальної траєкторії навчання;

– облік індивідуальних особливостей майбутніх учителів до професійної діяльності в педагогічному коледжі у формуванні професійно особистісних якостей, необхідних для вирішення завдань проектування.

Педагогічні умови формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи визначалися виходячи зі змісту і структури проектної компетентності, враховуючи під час цього низку аспектів: цілі навчання майбутніх учителів в ЗВО; реалізація компетентнісного підходу в навчанні; особливості проектного навчання; вимоги до фахової підготовки майбутніх.

На основі вище описаних положень нами визначено структурні блоки моделі формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки у педагогічних

коледжах*: цільовий, змістово-процесуальний, діагностувально-результативний*. Кожен із описаних блоків, у свою чергу поділяється на певні складові частини, опис яких наведено нижче.

У *цільовому блоці* нами визначено основні положення, мету і завдання формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки.

Метою є формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки.

Саме в цьому блоці нами описані та обґрунтовані підходи та принципи формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки.

Як загальні методологічні підстави моделювання досліджуваного процесу використані компетентнісний і діяльнісний підходи. Так, для формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи вважаємо за необхідне виділити: *системний, середовищний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний та технологічний підходи*.

У контексті дослідження важливо було забезпечити створення оптимального освітнього середовища для забезпечення якісної професійної підготовки. В основу формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи нами були покладені педагогічні принципи, в яких виражені вимоги до змісту, методів і організації формування проектної компетентності.

Спираючись на концептуальні положення дослідження В. Кормакової, визначено, що принципи мають відповідати таким вимогам: самостійність (не мають бути поглинені іншими принципами); універсальність (мають діяти в різних ситуаціях формування проектної компетентності); взаємне доповнення (кожний із них допускає реалізацію інших принципів) і повноцінно самостійно реалізовуватися в здійсненні інших принципів [13].

Принципи об'єднують теоретичні основи дослідження та їх практичну реалізацію, підбиваючи підсумок наукової новизни і практичної значущості вирішення проблеми формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи як педагогічного явища. Нами обґрунтовано та описано принципи формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи в моделі, яку ми розробили: *принцип науковості, принцип креативності, принцип системності, принцип неперервності, принцип самостійності.*

Наступним блоком у створеній нами моделі формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки є *змістово-процесуальний блок*, який визначає способи, відображає методи формування проектної компетентності та виступає як основа формування вмінь використати зміст дисциплін фахового циклу і професійних модулів для вирішення проектних завдань, що навчаються.

Основою модельованого процесу формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи стала його орієнтація на перетворення початкового суб'єктного досвіду студента до рівня, що забезпечує активну проектну і продуктивно-діяльнісну позицію в проектуванні під час освітнього процесу.

Ключовими ідеями для побудови моделі формування проектної компетентності майбутніх учителів стали:

– взаємодія викладачів і студентів із метою формування проектної компетентності, опосередкована змістом і методами спільної діяльності, поєднанням активного керівництва педагога і творчої самостійності того, хто навчається;

– використання методологічних основ компетентнісного і діяльнісного підходів під час формування проектної компетентності;

– особистісно-орієнтована фахова підготовка, що забезпечує взаємозв'язок теоретичної і практичної сторін і спрямована на допомогу студентові в його становленні як суб'єкта предметно-перетворюючої діяльності.

Процес підготовки майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки здійснюється в три етапи: *передфаховий, базовий та професійний*.

Передфаховий етап спрямований на вирішення завдань формування особистісної мотивації до роботи в закладах загальної середньої освіти, орієнтацію всіх суб'єктів освітнього процесу на цінності професії майбутнього учителя початкової школи та на важливість сформованості знань про проектування. На цьому етапі відбувається набуття студентами досвіду формулювання мети, формування здатності планувати проектну діяльність, умінь створення елементів проектів.

Базовий етап спрямований на вирішення завдань в оволодінні діями проектування, що вивчаються, у взаємовідношенні з усіма суб'єктами освітнього процесу в фаховій діяльності майбутніх учителів початкової школи. Формування проектної компетентності базується на активних та інтерактивних методах навчання, що забезпечують включення кожного студента в освітню діяльність і розвиток їхніх професійно важливих якостей. На цьому етапі відбувається набуття досвіду реалізації інтересу до предметів професійного циклу за допомогою проекту з елементами дослідження.

Професійний етап спрямований на вирішення завдань усвідомлення власних дій проектування, вироблення ціннісного відношення до проектування. На цьому етапі відбувається формування у майбутніх учителів початкової школи досвіду вирішення пізнавальних завдань за допомогою проектної діяльності, поглиблення і розширення знань самостійного проектування, придбання навичок аналізу результатів проектної

діяльності, рефлексії власної дослідницької проектної діяльності і визнання її цінності для майбутньої фахової діяльності майбутніх учителів початкової школи і особистісного досвіду.

З огляду на власний досвід роботи з проблеми формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки в моделі використовуються різні форми (ігрове проектування, проблемні лекції, семінари-практикуми, ролеві і ділові ігри, предметна гурткова робота, креатив-курси, самостійна творча робота, заняття з використанням інтернет-ресурсів (мультимедіа), навчання в співпраці і т. д.), методи (метод проектів, проблемного навчання, тренінги, асоціації, ігрові, евристичні, спеціальні вправи, моделювання художньо-мистецького процесу, художнього узагальнення, творчого пошуку й ін.), засоби (навчально-методичний комплекс дисциплін фахового циклу, професійних модулів, інтернет-ресурси) організації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, використання матеріально-технічного оснащення, включаючи і системи автоматизованого проектування.

Діагностувально-результативний блок у моделі формування проектної компетентності майбутніх учителів, передбачає оцінку рівня сформованості проектної компетентності, знань, умінь, проектних дій майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки. Критерійно-оціночний інструментарій дає змогу інтерпретувати й об'єктивно оцінювати рівень підготовки студентів – майбутніх учителів початкової школи з розроблення проектів відповідно до навчальних програм, поетапно відстежувати структуру дій, своєчасно і дидактично гнучко впливати на їх склад і способи інтеграції (уміння ставити проблему і переводити її в сферу проектування, аналізувати інформацію про методи проектування, умови реалізації виконаних проектів, уміння об'єктивно оцінювати результат проектної діяльності і систематизувати її результати щодо розроблення проектів, результатів проектної діяльності).

Результат, який передбачалося одержати в процесі дослідно-експериментальної роботи, виступив головним чинником у передбачуваній моделі: мається на увазі високий рівень сформованості проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки. Розроблена модель дала змогу чіткіше представити формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи, а також визначити пріоритетні напрями у формуванні особистості студента як майбутнього фахівця. Під час побудови моделі формування проектної компетентності майбутніх учителів нами вивчено особливості соціальної потреби на вчителів початкової школи; розроблялися мета і завдання, визначалися вихідні методологічні позиції, система педагогічних принципів здійснення модельованого процесу; проектувався зміст роботи щодо формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи в межах навчальних дисциплін, що викладалися, професійних модулів, самостійної роботи; визначалися форми, методи, прийоми навчання і самостійної роботи, сукупність необхідних організаційно-педагогічних умов; розроблялася система оцінювання результатів і комплекс необхідних для цього діагностичних засобів; визначалися рівні сформованості досліджуваної проектної компетентності.

Виділені нами принципи і сукупність організаційно-педагогічних умов результативно впливають на формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки від мети до завершального результату – професійно підготовленого для праці в закладах загальної середньої освіти з високим рівнем сформованості проектної компетентності.

Створена нами модель формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки належить до структурних моделей (В. І. Загв'язинський). Вона не є застиглою схемою, а є динамічною, яка не унеможливлює внесення змін, а також допускає різні варіанти її реалізації в реальному освітньому процесі. У своїй цілісності структурно-динамічна модель дає змогу одержати досить повне уявлення про формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки та визначити початковий стан, рівень і міру сформованості проектної компетентності в урочній і позаурочній діяльності.

Наведено загальний вигляд моделі з указівкою зв'язків функціонуючих блоків системи (цільового, змістово-процесуального, діагностично-результативного).

Створена модель характеризується:

– цілісністю і системністю, оскільки всі вказані блоки взаємозв'язані, несуть певне смислове навантаження і працюють на кінцевий результат, що забезпечує результативне формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки;

– адекватністю, оскільки структура моделі відповідає поставленій меті;

– функціональною змістовністю, тобто наявністю інваріантної (мета, принципи) і варіативної (методи, форми і засоби досягнення найближчих цілей) складових частин ;

– повнотою, тобто наявністю необхідного елементного складу, що забезпечує функціонування моделі і відкритістю, оскільки модель має органічно вбудовуватися в контекст системи освіти, мати активні зв'язки з соціальним і освітнім довкіллям, які забезпечують за допомогою мети вихід на соціальне замовлення суспільства.

Результативність організації формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки істотно підвищується із впровадженням і реалізацією спеціально і цілеспрямовано розробленої технології в дослідно-експериментальній роботі.

Використана література:

1. Поняття “моделі” та “моделювання”. URL: http://buklib.net/books/24846/ (дата звернення: 25.03.2019).
2. Кормакова В. Н. Педагогическое сопровождение самоопределения старшеклассников в сфере рабочих профессий : дис. … докт. пед. наук : 13.00.01. Белгород, 2013. 451 с.
3. Пьянин В. С. Профессиональная подготовка бакалавров как тьюторов в условиях педагогического вуза для общеобразовательных учреждений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2010. 177 с.

References:

1. The concept of “model” and “modeling”. URL: http://buklib.net/books/24846/ (Date of the application dated 25/03/2019).
2. Kormakova VN Pedagogical accompaniment of self-determination of senior pupils in the sphere of working professions : diss. ... doc. ped. Sciences : 13.00.01. Belgorod, 2013. 451 p.
3. Pyanin V. S. Professional training of bachelors as tutors in the conditions of a pedagogical high school for general educational institutions : diss. ... candidate ped. Sciences : 13.00.08. Moscow, 2010. 177 p.

Павлюк Б. В. Модель формирования проектной компетентности будущих учителей начальной школы в процессе профессиональной підготовки

В условиях реформирования начальной школы актуальным становится формирование проектной компетентности будущих учителей начальной школы. Анализ исследований и публикаций показал, что в условиях становления и развития Новой украинской школы (НУШ) проектная деятельность учащихся становится одной из основных и перспективных видов деятельности. Поэтому важным в условиях реформирования является создание модели формирования проектной компетентности будущих учителей начальной школы. При построении модели формирования проектной компетентности будущих учителей начальной школы мы учитывали факторы и условия, при которых этот процесс будет результативным. В контексте исследования важно было обеспечить создание оптимальной образовательной среды для обеспечения качественной профессиональной подготовки. В основу формирования проектной компетентности будущих учителей начальной школы нами были положены педагогические принципы, в которых выражены требования к содержанию, методам и организации формирования проектной компетентности.

Ключевые слова: *модель, будущие учителя начальных классов, проектная деятельность, проектная компетентность, модель, модель формирования проектной компетентности.*

Pavlyuk B. V. Model of project competence for future teachers of the initial school in professional preparation

In conditions of primary school reform, the design competence of future primary school teachers is becoming relevant. Analysis of researches and publications showed that in the conditions of formation and development of the New Ukrainian School (NES), the project activity of students becomes one of the main and perspective activities. Therefore, it is important in the context of reforming the creation of a model for the design competence of future primary school teachers. In constructing a model for the design competence of future primary school teachers, we have taken into account the factors and conditions under which this process will be effective. In the context of the study, it was important to ensure the creation of an optimal educational environment to provide high-quality vocational training. The foundation of the design competence of future teachers of elementary school was based on the pedagogical principles in which the requirements for the content, methods and organization of project competence development were expressed.

Key words: *model, future teacher of elementary school, project activity, design competence, model, model of project competence development.*

УДК 37.013.3

Пагута М. В.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА: ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ

У статті розглянуто різні підходи до трактування поняття “професійна освіта”. Констатовано, що, визначаючи це поняття, науковці виявляють певне різночитання, адже іноді під поняттям “професійна освіта” розуміють будь-яку професійну підготовку, а іноді, звужуючи трактування цього поняття, зводять його лише до професійно-технічної освіти.

Доведено, що у педагогічній науці є різні підходи до визначення поняття “професійна освіта”. Зокрема, її розуміють як систему освітніх структур, сферу передачі та засвоєння знань, як процес і результат спеціальної підготовки до трудової діяльності, набір професійних компетентностей, цінність. Однак, незважаючи на підхід, якого дотримуються сучасні науковці, всі вони сходяться на думці, що розвиток професійної освіти працює на майбутнє суспільства, забезпечуючи його інноваційний розвиток, економічне зростання та кадровий потенціал. Ефективна професійна освіта сприяє й розвитку особистості не лише як фахівця зі сформованою професійною компетентністю, але й як людини високої культури, національно свідомої, з розвиненою моральною, екологічною та економічною свідомістю, доброго громадянина своєї країни та представника вселюдства.

Ключові слова: *освіта, професійна освіта, процес, результат, система освітніх структур, цінність, професійна компетентність, фахівець.*

Важливою умовою прогресу суспільства є розвиток освіти, зокрема професійної. Підготовка творчих, освічених, компетентних фахівців є запорукою добробуту держави і суспільства та кожного його члена. Розвиток професійної освіти працює на майбутнє суспільства, забезпечуючи його інноваційний розвиток, економічне зростання та кадровий потенціал.

Ефективна професійна освіта сприяє й розвитку особистості не лише як фахівця зі сформованою професійною компетентністю, але й як людини високої культури, національно свідомої, з розвиненою моральною, екологічною та економічною свідомістю, доброго громадянина своєї країни та представника вселюдства. Цей аспект надзвичайно важливий в умовах розвитку ринкових відносин, що ставить завданням підготовку конкурентоспроможних, творчих фахівців, здатних миттєво реагувати на будь-які зміни, що відбуваються на ринку праці.

Дослідження професійної освіти як складного феномена стало предметом дослідження низки вітчизняних і зарубіжних вчених. Зокрема, до цієї проблематики зверталися С. Батишев, Г. Васянович, А. Вихрущ, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Луговий, Н. Ничкало, М. Фіцула та ін. Зокрема, науковцями сформульовано понятійно-категоріальний апарат професійної педагогіки, розглянуто розвиток професійної освіти (вітчизняної і зарубіжної) в історичній ретроспективі, охарактеризовано сучасний стан вітчизняної професійної освіти та охарактеризовано перспективи її розвитку.

Однак щодо визначення поняття “професійна освіта” серед науковців викликало певне різночитання, адже під поняттям “професійна освіта” розуміють будь-яку професійну підготовку, а іноді, звужуючи трактування цього поняття, зводять його лише до професійно-технічної освіти.

Мета статті – аналіз різних підходів сучасних вчених до означення поняття “професійна освіта”.

Освіта є рушієм розвитку будь-якого суспільства. Особливо її роль актуалізується в сучасних умовах, коли відбувається перехід до нової економіки, що базується на знаннях. Інтелектуальний і соціальний капітал починають превалювати над капіталом фінансовим. З огляду на це нині необхідно змінювати вимоги до освіти, яка має формувати людський капітал. Мова має йти, насамперед, про формування творчої особистості, здатної бути не стільки виконавцем, скільки творцем. Цей аспект однаково актуальний як для загальної, так і професійної освіти.

Загальна освіта – це сукупність знань основ наук про природу, суспільство, мислення, мистецтво, а також відповідних умінь і навичок, необхідних кожній людині незалежно від її професії. Оволодіння загальноосвітніми знаннями слугує основою наукового світогляду, сприяє розвитку пізнавальних сил і здібностей. Загальна освіта є базисом політехнічної та професійної освіти [6, с. 391].

У педагогічній науці маємо різні визначення поняття “професійна освіта”. В основі цих визначень різні підходи. Так, у “Соціолого-педагогічному словнику” за редакцією В. Радула подано визначення, в основі якого – розуміння освіти як системи освітніх структур: професійна освіта – підготовка у навчальних закладах спеціалістів різних рівнів кваліфікації для трудової діяльності в одній із галузей народного господарства, науки, культури; невід’ємна частина єдиної системи народної освіти, зміст якої становить поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологією обраного виду праці; прищеплення спеціальних практичних навичок і вмінь; формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи у певній сфері людської діяльності [8].

Подібний підхід лежить в основі визначення цього поняття, поданого С. Гончаренком. Автор переконаний, що “професійна освіта – підготовка в навчальних закладах спеціалістів різних рівнів кваліфікації для трудової діяльності в одній із галузей народного господарства, науки, культури; невід’ємна складова частина єдиної системи народної освіти” [1, с. 274–275].

Автор подає також визначення, в основі якого – розуміння освіти як сфери передачі та засвоєння знань: "Термін "професійна освіта" розуміють і як сукупність знань, навичок і вмінь, оволодіння якими діє змогу працювати спеціалістом вищої, середньої кваліфікації або кваліфікованим робітником" [1, с. 275]. Подібне визначення сформульоване також М. Фіцулою: це сукупність знань, практичних умінь і навичок, необхідних для виконання роботи в певній галузі трудової діяльності [9]. Ці визначення можна подати в дещо іншій інтерпретації: професійна освіта – це процес, на основі якого передаються цінності та норми в системі професійного розвитку, адже знання втілюють у собі певний ціннісний зміст.

У "Педагогічному енциклопедичному словнику" за редакцією Б. Бім-Бада натрапляємо визначення, що трактує освіту як процес і результат: це соціально і педагогічно організований процес трудової соціалізації особистості, що забезпечує орієнтацію і адаптацію в світі професій, оволодіння конкретною спеціальністю та рівнем кваліфікації, неперервний ріст компетентності, майстерності та розвиток здібностей в різноманітних сферах людської діяльності, що створює умови для професійного становлення, розвитку і самореалізації особистості та сприяє досягненню гуманістичних та демократичних цілей суспільства [7].

В аналізованого поняття є ще й інший контекст: професійна освіта як результат спеціальної підготовки, а також набір професійних компетентностей. Так, у Законі України "Про освіту" читаємо: основу професійної освіти становить "формування і розвиток професійних компетентностей особи, необхідних для професійної діяльності за певною професією у відповідній галузі, забезпечення її конкурентоздатності на ринку праці та мобільності і перспектив кар'єрного зростання впродовж життя" [4].

Погоджуємося з Б. Гершунським [1], який виділив чотири аспекти змістового трактування поняття «освіта»: 1) освіта як цінність; 2) освіта як система; 3) освіта як процес; 4) освіта як результат. Оскільки професійна освіта є частиною широкого поняття "освіта", то названі аспекти становлять і її сутнісні характеристики. Зупинимося на цьому детальніше.

Професійну освіту можна розглядати як цінність державну, цінність суспільну та цінність особистісну. Так, в Законі України "Про освіту" задекларовано таке: "Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави" [4]. У ст. 5 названого Закону освіту визнано державним пріоритетом, що "забезпечує інноваційний, соціально-економічний і культурний розвиток суспільства. Фінансування освіти є інвестицією в людський потенціал, сталий розвиток суспільства і держави". Інакше, фінансування освіти – це інвестиція в розвиток економіки, культури, демократії, підвищення якості життя тощо. Випереджаючий розвиток рівня освіти учасників суспільного виробництва є необхідною умовою економічного зростання, адже наявність кваліфікованої робочої сили забезпечує підвищення ефективності виробництва. Крім цього, освіта є важливою умовою інноваційного розвитку держави, що сприяє підвищенню якості життя громадян.

Для індивіда рівень здобутої професійної освіти є одним із показників його соціального статусу. Професійна освіта функціонально забезпечує: позиціонування й адаптацію індивіда у світі професій; оволодіння взірцями і нормами професійної культури, а також спеціалізованими знаннями; отримання певної спеціальності і відповідного їй рівня кваліфікації; розвиток певних галузей людської діяльності, опанування нових видів діяльності, зростання компетентності і майстерності. Професійна освіта створює можливості для становлення не лише соціального, але й професійного "Я" індивіда, розвитку і самореалізації особистості у сфері загальної і професійної культури. При цьому професійна освіта спрямована на реалізацію індивідуальних (задоволення особистісних інтересів і потреб), а також гуманістичних і демократичних соціальних цілей [5, с. 81].

У традиційному розуміння професійна освіта є системою різнорівневих закладів, що розрізняються за своїм профілем. Закон України "Про освіту" [4] розрізняє такі рівні професійної освіти: професійно-технічна, фахова передвища, вища та освіта дорослих (післядипломна освіта, професійне навчання працівників, курси перепідготовки та/або підвищення кваліфікації), безперервний професійний розвиток).

Мета професійно-технічної освіти полягає у формуванні професійних компетентностей особи, потрібних для реалізації завдань професійної діяльності за певною професією у відповідній галузі, забезпечення конкурентоздатності на ринку праці та мобільності і перспектив кар'єрного зростання впродовж життя. Закладами професійно-технічної освіти є професійно-технічні училища, професійні ліцеї, центри професійної (професійно-технічної) освіти, навчально-виробничі центри, навчально-курсові комбінати, навчальні центри та інші типи закладів, що здійснюють професійно-технічну підготовку.

Розвиток освітньої кваліфікації, яка підтверджує здатність особи до виконання типових спеціалізованих завдань у певній галузі професійної діяльності, пов'язаних із виконанням завдань, що мають підвищену складність, або здійсненням обмежених управлінських функцій, є завданням фахової передвищої освіти. Передбачається, що ця ланка освіти презентуватиметься коледжами.

Опанування особою професійними і загальними компетентностями високого рівня, що необхідні для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань є метою вищої освіти. Ця ланка представлена такими закладами, як університети, академії, інститути, коледжі.

Натомість завдання післядипломної освіти полягають в опануванні нових та вдосконаленні набутих раніше компетентностей на основі здобутої вищої, професійно-технічної або фахової передвищої освіти чи практичного досвіду.

В основі побудови системи професійної освіти – низка принципів, до яких належать гнучкість, варіативність, неперервність, наступність, цілісність тощо. Безперечно, система професійної освіти має орієнтуватися на суспільно-економічні умови, зокрема на ринок праці, та гнучко до них пристосовуватися. Водночас сучасна ситуація спонукає до врахування не тільки потреб держави у спеціалістах різного фаху, але, насамперед, потреб особистості, яка має бути конкурентоспроможною на ринку праці.

Варіативність професійної освіти полягає у забезпеченні особистості максимально великої кількості освітніх траєкторій, що забезпечується множинність типів закладів професійної освіти, а також освітньо-професійних програм підготовки фахівців, варіативність вибору програмно-методичного забезпечення тощо.

Неперервність професійної освіти передбачає органічне поєднання рівнів, освітньо-професійних програм, професійних освітніх закладів як елементів системи професійної освіти. З одного боку, це сприяє забезпеченню цілісності професійної освіти, а з іншого – становить невід’ємну частину життя індивіда, що відповідає процесу його особистісного розвитку. Неперервність професійної освіти від професійно-технічної і до післядипломної та самоосвіти характеризується не лише наявністю рівнів освітньої системи, але й особливими засобами, що забезпечують зв’язки між ними. Таким засобом зв’язку форм і змісту освіти є наступність.

За своєю суттю професійна освіта є процесом руху від мети до результату. Педагогічний процес є цілісним педагогічним явищем, компоненти якого тісно взаємопов’язані між собою. Мета втілюється у змісті освіти, який, своєю чергою, визначає форми і методи навчання, що реалізуються із застосуванням певних засобів навчання. Складовими компонентами процесу професійного навчання є: цільовий, стимулювально-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольно-регулювальний, контрольно-результативний.

Педагогічний процес у закладі професійної освіти здійснює три взаємопов’язаних функції: освітню, виховну і розвивальну. Освітня функція полягає у формуванні системи наукових, технологічних та професійних знань, здатності застосовувати отримані знання, уміння та навички на практиці тощо. Виховна функція передбачає формування у здобувачів професійної освіти наукового світогляду, поваги до праці та людей праці, високих моральних якостей тощо. Розвивальна функція проявляється у формуванні в майбутніх фахівців раціональних прийомів мислення, удосконаленні пізнавальних процесів, формуванні культури праці тощо.

Професійна освіта – це ще й результат, який фіксує факт присвоєння і державою, і суспільством, і особистістю всіх цінностей, що народжуються в процесі професійно-освітньої діяльності, які є важливими для економічного, морального, інтелектуального стану споживачів продукції освітньої сфери [6, с. 375].

Результатом професійної освіти є сформованість професійної компетентності і культури особистості.

Професійна компетентність – це інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що є відображенням рівня знань, умінь, досвіду, які є достатніми для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральної позиції фахівця. Вона виявляється у підготовленості до здійснення діяльності, аналізу результатів праці і технологічних процесів, аналізу професійних ситуацій і проблем, аналізу технічної документації, завдань діяльності, організації праці, дотримання технічних і технологічних вимог виробництва, координації різних видів професійної діяльності, володінні професійно важливою інформацією стосовно об’єкта діяльності, прогнозуванні типових і нетипових виробничих ситуацій, забезпеченні безпечних умов праці, оволодінні додатковими кваліфікаціями і професіями, забезпеченні високого рівня культури праці, дотриманні правил експлуатації галузевого устаткування, своєчасному усуненні технічних і технологічних порушень, дотриманні рекомендацій, норм і вимог щодо фізіологічних, економічних, екологічних і ергономічних чинників [3, с. 722–723].

Професійна компетентність є необхідним компонентом для прилучення особистості до культури. При цьому йдеться не лише про професійну культуру, але про культуру як вищий прояв людської освіченості. Адже, з одного боку, культура виникає завдяки людській діяльності, а з іншого – людина є як споживачем, так і творцем культури, стаючи при цьому продуктом культури, адже засвоює цінності середовища, в якому живе і функціонує.

Отже, у педагогічній науці є різні підходи до визначення поняття “професійна освіта”. Зокрема, її розуміють як систему освітніх структур, сферу передачі та засвоєння знань, як процес і результат спеціальної підготовки до трудової діяльності, набір професійних компетентностей. Крім цього, професійну освіту можна розглядати як цінність. Однак, незважаючи на підхід, якого дотримуються сучасні науковці, всі вони сходяться на думці, що ефективна професійна освіта сприяє розвитку держави, суспільства і кожного громадянина зокрема, сприяючи загальнолюдському прогресу.

Перспективами подальших досліджень може стати розгляд підходів до трактування поняття “професійна освіта” за рубежем.

Використана література:

1. Гершунский Б. С. Философия образования. Москва : Московский психолого-социальный институт, 1998. 432 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
3. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремінь. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Закон України "Про освіту". *Відомості Верховної Ради (ВВР).* 2017. № 38–39. Ст. 380.
5. Климан С. Понятие и сущность профессионального образования. Акмеология профессионального образования. Екатеринбург, 2016. С. 78–82.
6. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Минск : "Современное слово", 2005. 720 с.
7. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. Москва : Большая Российская Энциклопедия, 2003. 527 с.
8. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. Київ : "ЕкОб", 2004. 304 с.
9. Фіцула М. М. Педагогіка. Київ : "Академвидав", 2005. 560 с.

References:

1. Gershunskij B. S. (1998). Filosofija obrazovanija [Philosophy of education]. Moskva : Moskovskij psihologo-socialnyj institut. [in Russian].
2. Honcharenko S. U. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv : Lybid. [in Ukrainian].
3. (Ed.) Kremin V. H. Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]. Kyiv : Yurinkom Inter. [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy "Pro osvitu" [Law of Ukraine "On Education"] (2017). *Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR).* № 38–39, 380 p. [in Ukrainian].
5. Kliman S. (2016). Ponjatie i sushhnost' professional'nogo obrazovanija [The concept and essence of vocational education]. Akmeologija professional'nogo obrazovanija. Ekaterinburg, Pp. 78–82 [in Russian].
6. (Ed.) Rapacevich E. S. (2005). Pedagogika: Bolshaja sovremennaja jenciklopedija [Pedagogy: Great modern encyclopedia]. Minsk : "Sovremennoe slovo" [in Russian].
7. (Ed.) Bim-Bad B. M. Pedagogicheskij jenciklopedicheskij slovar [Pedagogical encyclopedic dictionary]. Minsk : Bol'shaja Rossijskaja Jenciklopedija [in Russian].
8. (Ed.) Radul V. V. (2004). Sotsioloho-pedahohichnyi slovnyk [Sociological-pedagogical dictionary]. Kyiv : "EkOb" [in Ukrainian].
9. Fitsula M. M. (2005). Pedahohika [Pedagogy]. Kyiv : "Akademvydav" [in Ukrainian].

Пагута М. В. Профессиональное образование: к определению понятия

В статье рассмотрены различные подходы к трактовке понятия "профессиональное образование". Констатировано, что, определяя это понятие, ученые обнаруживают определенное разночтение, ведь иногда под понятием "профессиональное образование" понимают любую профессиональную подготовку, а иногда, сужая трактовку этого понятия, сводят его только к профессионально-техническому образованию.

Доказано, что в педагогической науке существуют различные подходы к определению понятия "профессиональное образование". В частности, его понимают как систему образовательных структур, сферу передачи и усвоения знаний, как процесс и результат специальной подготовки к трудовой деятельности, набор профессиональных компетенций, ценность. Однако, несмотря на подход, которого придерживаются современные ученые, все они сходятся во мнении, что развитие профессионального образования работает на будущее общества, обеспечивая его инновационное развитие, экономический рост и кадровый потенциал. Эффективная профессиональное образование способствует и развитию личности, не только как специалиста со сложившейся профессиональной компетентностью, но и как человека высокой культуры, национально сознательного, с развитым нравственным, экологическим и экономическим сознанием, доброго гражданина своей страны и представителя всечеловечества.

Ключевые слова: *образование, профессиональное образование, процесс, результат, система образовательных структур, ценность, профессиональная компетентность, специалист.*

Pahuta M. V. Vocational education: definition of the concept

The article deals with different approaches to the interpretation of the concept of "vocational education". It is stated that in defining this concept, scholars discover some disparity, because sometimes the notion of "vocational education" can be understood as any professional training, and sometimes, while narrowing the interpretation of this concept, it is reduced only to vocational education.

It is proved that pedagogical science has different approaches to the definition of "vocational education". In particular, it is understood as a system of educational structures, the sphere of transfer and mastering of knowledge, as a process and the result of special training for work, or a set of professional competencies. However, despite the approach taken by modern scholars, they all agree that the development of vocational education works for the future of society, ensuring its innovative development, economic growth and human potential. Effective vocational education promotes personal development, not only as a specialist with a developed professional competence, but also as a person of high culture and national consciousness with highly developed moral, ecological and economic values, a good citizen of their country and a representative of all mankind.

Key words: *education, vocational education, process, result, system of educational structures, value, professional competence, specialist.*

УДК 37.032.2: 796.011.1

Полулященко Ю. М., Толчєва Г. В., Саєнко В. Г.

ЛОГІСТИКА ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У МОЛОДІ

У статті розглядається змістовно вмотивований склад підготовки учителя з фізичної культури до формування патріотичних цінностей у молоді за визначеними засобами управління інформаційним потоком прищеплення відповідних цінностей, розбудови ідеологічно-культурної основи патріотичного виховання молоді, обґрунтовується низка проблем, що очікують формування наукового підґрунтя щодо особливостей постіндустріального суспільства. Враховується, що на педагогічну взаємодію свій вплив здійснюють відносність, вірогідність та штучність розвитку соціальних явищ. Первинний вплив проявляється через економічну нестабільність, яка визивається процесами перехідного етапу життєдіяльності – Україна рухається у напрямі сприйняття економічних умов розвитку постіндустріального суспільства у відносинах. Рекомендується в особистості учителя з фізичної культури підтримувати комунікативні риси педагогічного працівника, якими є загальні професійні початки педагогічної культури, а також уміння здійснити суспільно виправданий вибір толерантного спілкування, розвиваючих технологій та засобів саморегулювання емоцій.

Ключові слова: *патріотизм, цінності, патріотична цінність, фізична культура, трансформаційні процеси, соціокультурна ситуація, логістика, педагогіка.*

У кожній державі приділяється достатньо часу вихованню патріотичних цінностей громадянина. Такий процес є невід’ємним, якщо йдеться про готовність громадян до захисту кордонів держави, положень конституції, кодексів та моральних настанов державотворення. З перших часів утворення України як незалежної та самостійної держави науковцями України розробляються [1; 8; 18] та затверджуються [9; 13; 20] положення національно-патріотичного та виховання молоді. Такі положення ґрунтуються на світовому досвіді [7; 10] сприйняття патріотизму – цього соціального відчуття кожною людиною відтворювальних процесів у державі, змістом якого є наповнювання її духовності любов’ю до Батьківщини і готовністю підпорядковувати особисті інтереси суспільним інтересам держави. Тому патріотизм як позначка дії сприймається у суспільстві як моральний чи політичний принцип. Тобто уявлення про патріотизм людини у повсякденні зв’язується з переважно трепетним ставленням її до своєї Батьківщини, але відповідне уявлення про сутність патріотизму у людей різниться. З названої причини одні люди вважають себе патріотами, а інші їх за тих самих обставин такими не вважають. Такі протилежні погляди на одне й те саме явище залежать як від вчинків, мислення та світогляду оточення, так і від духовної культури особистості, природного багатства держави, соціально-економічного укладу, поведінки влади та ін. Визначних обставин, факторів чи чинників для відповідної оцінки достатньо – вони висвітлюються в історичному досвіді взаємодії, спілкуванні та філософському узагальненні лінгвістичного узагальнення явищ.

Дослідження історичного досвіду відтворення патріотичного почуття у людині наштовхується на висловлення мислителів, в яких набувають сили протилежні погляди з одного і того самого приводу, за якими можна дійти проміжного висновку, що сутність патріотизму формується за основою співставлення двох частин, що можуть боротися між собою: частини позитивного і частини негативного, частини морально стійкого духовного і частини нестійкого честолюбства, що може бути притаманним громадянину держави впродовж деякого часу. За підходом стратифікації населення [15] таке рухається поряд і безперервно, бо доходи їх слоїв є різними. Нарешті, можна повноцінно говорити і звернути увагу на шалену множину фактів, наприклад, і про таке патріотичне почуття, за яким воно у суспільстві для правителів сприймається як не що інше, як знаряддя для досягнення владних і корисливих цілей, а для керованого населення як засіб зречення від людської гідності, послідовності руху, розуму, совісті на користь рабського підпорядкування особистої істоти тим особам, хто при владі [21]. Тобто, *за терміном “патріотизм” криється різновид понять, що випливають і реєструються наукою найчастіше за досвідом та порядністю особистості.* Так, Т. Рузвельт вважав, що реальність патріотизму людини – це підтримка своєї держави, а М. Твен вважав, що порядність – це наша країна, незважаючи на те, чи права вона щодо індивідууму. Найбільш поширеним поняттям патріотизму у середовищах пересічного українця є таке: «Де народився, то там і згодився».

Нагадаємо, патріотизм українця формується у перехідній економіці та середовищі безперервної дії трансформаційних процесів ринку. Таке середовище потребує розподілу методичних умов розвитку молоді на загалах чотирьох концептуальних підходів, що набувають самостійних рис розвитку. В їх середовищі своє місце займає патріотизм, що ґрунтується на ідеях:

1) розбудови держави з самостійними гілками влади, що тривалі роки підкорялася концепції розвитку більш потужної економічної системи з командно-розподільчими функціями. Мета – створення системи самовизначення, державницького визначення, соціально-економічного руху та національно-патріотичних ціннісних почуттів громадян. Загальнонаціональна основа визначена на двох рівнях: а) на генетичному – відтворення генів варягів та козаків; б) на культурному – розкріпачення духу активності, думки, свідомості та тяжіння до знань;

2) відновлення рис етнічності, що заміщалися поглядами космополітизму і руйнування української історії, культури та мови. Мета – повернення на таку стезю, що веде до додержання національних традицій, народних звичаїв та мистецьких засобів відтворення національного. Загальнонаціональна основа визначена на трьох рівнях: а) на сімейному – орієнтація на українські уречевлення; б) на загальносуспільному – додержання державних настанов; в) на міждержавному – підтримка історичного надбання українського народу та відтворення мистецтва;

3) гармонійне входження в природне середовище території, де людина народилася. Мета − відмова від насильницького переселення народів з їх родового мешкання за планами освоєння інших територій держави. Загальнонаціональна основа визначена на двох рівнях: а) на ментальному – збереження любові до тієї землі, де людина народилася, та б) на емоційному – викорінення зневіри з українського народу, який переселився в часи гоніння на інші території;

4) повернення почуття власної причетності до свого народу за досвідом сім'ї. Мета − повернення родового захисту сім'ї, перегляд концепції одиничного осередку держави. Загальнонаціональна основа визначена на двох рівнях: а) сакральному – укріплення віри в етнічність; б) державницькому – набуття правової основи на знання, професію, свободу слова тощо.

Тепер, коли є положення про сприйняття патріотизму, усвідомлено можна перейти до розгляду логістики педагогічної дії фахівця з фізичної культури, який за цим поняттям бачить себе креативним працівником і поєднує у собі творчі здатності особистості, якій притаманні риси розробки і втілення принципово нової ідеї, що ґрунтується на оригінальній схемі мислення, що є педагогічно спрямованою [2; 19]. Від нього педагогічна логістика вимагає додержання принципу конструювання простих і реальних схем побудови взаємодії, що унеможливлюють подвійність тлумачення думки. Поєднання засобів менеджменту з чітким додержанням послідовності подання матеріалу про патріотизм, його сутність, сучасну соціально-економічну ситуацію в державі та ймовірні виходи зі скрутних умов життєзабезпечення дають змогу застосовувати методичні рекомендації, що розроблені Е. М. Голдраттом [3]. Таке формує інформаційний потік "Знання + консолідований персоніфікатор комунікації = перетворювач змістовного забезпечувального поетапного методичного процесу переходу від формування схильності вихованця до засвоєння навиків сприйняття патріотичності до готовності успішного споживання патріотичної цінності в межах практичної взаємодії чи усвідомленої дії".

Оскільки сучасна соціокультурна ситуація в Україні очікує перегляду та удосконалення заходів та педагогічно-виховних схем зовнішнього впливу на молодь, відповідно, методичний підхід має будуватися на розумінні реальної ситуації співіснування адміністративно-розподільчої економічної системи з ринково налаштованою. Треба усвідомити, що *таке проектування процесу педагогічно-виховної взаємодії* "вихователь+вчитель+педагог – вихованець+школяр+слухач+студент" має об'єднати зусилля вихователів, педагогів, психологів та соціологів з владними фахівцями благоустрою і управління процесами держави, бо політична і економічна ситуація змінюється стрімко і невпинно. Це ставить фахівця з фізичної культури на високу сходинку дії – на щабель вибору і внесення змін у особисту свідомість, толерантного коригування педагогічного змісту підготовчо-виховного процесу для будь-якої людини держави, незалежно від того, якого вона віку і яке місце займає у відтворювальному процесі народного господарства. Відома залежність: найменш підготовленими у всі часи залишаються школярі, слухачі коледжів та студентська молодь, які мають набути досвіду і знань у галузях загальної фізичної та духовної підготовки, розумового розвитку та практичної готовності до виконання професійних обов'язків у сферах промислового й обслуговуючого виробництва, несення служби у Збройних силах та формуваннях по захисту Батьківщини, здійснення інших видів служби в середовищах державного та приватного забезпечення правового порядку і охорони майна тощо.

Методичною основою руху до виконання поставлених цілей є положення, що відображаються у концепції та стратегії руху. Наприклад, таке висвітлене у джерелах [12; 14; 20]. В них визначені мета та концептуальні підходи до руху. Увага фахівців в них звернена як на загальні, так і на поточні задачі патріотичного виховання. Назвемо провідні з них:

– вивчення державної політики в галузі забезпечення безпеки та захисту кордонів країни, військової доктрини, чинних законів та інших розпоряджень, що виникають за конфліктними ситуаціями та явищами;

– виховання гордості за державу, любові до Батьківщини і її багатонаціонального народу, любові до язика, культури та історії свого народу, почуття дружби між народами, свідомості обов'язку та особистої відповідальності за безпеку країни, а також таких якостей, як честь чи доблесть, мужність чи дружба, порядність чи військове товариство;

– навчання прав, кодексів і традицій народів світу, умов бути причетними до них та додержання їх положень;

– озброєння знаннями про зміст, сутність, характер, типи та причини протистояння, що виникає між державами;

– прищеплення моральної свідомості та правової культури;

– розвинення почуття поваги до історії, культури, традицій, язика, національної гідності і честі;

– розвиток духовних мотивів свідомого і сумлінного виконавця обов'язку захисника держави, платника податків, виявлення поваги до старшого покоління тощо;

– формування наукового світогляду, системи моральних якостей, норм, принципів і переконань, інтернаціоналістичної свідомості.

За таким розмаїттям формулювання завдань і напрямів освоєння патріотизму виникають вимоги до прагнень 1) “перетворювачів змістовного забезпечувального поетапного методичного процесу переходу від формування схильності вихованця до засвоєння навиків сприйняття патріотичності”, якими насправді є різнорідні вихованці, і прагнень 2) “консолідованих персоніфікаторів комунікації”, якими насправді є фахівці – вчителі з фізичної культури, інструктори та спортивні тренери.

Щодо вихованців, що навчаються, починає діяти кілька принципів: а) принцип обізнаності; б) принцип психологічної вправності; в) принцип фізичної розвиненості та досконалості особистості.

Зміст патріотичного виховання, дія якого зумовлюється принципом обізнаності, пов’язується з його цілями, завданнями, і ґрунтується він на досвіді сучасної цивілізації, традиціях Вітчизни та могутності Збройних сил. Вдається виділити кілька напрямів у змісті патріотичного виховання. Це – формування в молоді морально-політичних і психологічних якостей захисників держави, що роблять їх відповідальними за вчинки і в побуті, і в громадських місцях. Дія реєструється в залежності особистості від психологічного стану та фізичної вихованості. Така залежність відома, як-то:

1) психологічна готовність людини до дії, тобто підкорення цієї дії принципу психологічної вправності, полягає у а) високому рівні розвитку психічних процесів, якими є довільна пам’ять, оперативність мислення та уяви і фантазії, б) сформованості вольових якостей, якими є мужність, стійкість, хоробрість та ін., в) емоційних якостях, якими є любов до Батьківщини, рідних та близьких чи ненависть до ворога, непорядної людини; г) соціально-психологічних якостях, якими є відчуття взаємовиручки, взаємодопомоги, відданості, колективізму та самопожертви, якостей. Окрім того, показниками психологічної готовності є вміння адаптуватися до умов екстремальної дійсності, вміння контролювати особисту поведінку, блокувати паніку, розгубленість, страх та тривожність. Такі системи, що є найбільш ефективними для розвитку здатності до протистояння в екстремальній ситуації теж є. Вони достатньою мірою описані у джерелах [4; 17];

2) фізичне виховання молоді, тобто вправне використання принципу фізичної розвиненості та досконалості особистості має за своїм завданням формування в неї фізичної витривалості, здатності переносити значні фізичні навантаження. Окрім того, у середовищі молоді є значний відсоток тих, хто має надлишкову вагу, схильність до вірусних захворювань, короткозорості, розвинені вади в поставі й опорно-руховому апараті. Зміцненню здоров’я, гармонійного розвитку особистості сприяють якраз заняття фізичною культурою і спортом. За цим процесом криються гімнастичні вправи, рух та спортивні ігри, що стимулює формування позитивних емоцій та якостей, волі та вміння долати труднощі, спроможність до праці і захисту честі. Рекомендації з цього приводу є в джерелах [15; 16].

Значення фахівців [5; 6; 11; 22], зайнятих фізичною культурою, практикуючих учителів, інструкторів та спортивних тренерів, у педагогічно-виховному процесі визнається, якщо вони мають вельми широкий та масштабний досвід і різноманітні знання у сучасних галузях науки і економіки, орієнтуються у сферах державної взаємодії та міжнародних відносин. Вони мають уміти надавати критеріальну оцінку того, що відбувається як в Україні, так і в оточенні за кордоном із позиції національних інтересів, формувати вивірене мислення вихованця та його національний світогляд.

Зміст і форми, методи і засоби патріотичного виховання молоді без врахування соціально-економічної ситуації, що складається в Україні, не відрізняються різноманітністю. Все це може свідчити про неналежний рівень готовності вчителів до здійснення виховного процесу у середовищі молоді. Водночас готовність майбутніх вчителів до патріотичного виховання молоді розглядається як інтегративна характеристика фахівця, що включає його особистісну патріотичну вихованість і підготовленість до патріотичної роботи з молоддю.

Сучасна модель безперервної підготовки педагогічного фахівця в галузі фізичної культури відповідно до питання патріотичного виховання молоді, що має вигляд шестиланцюгової, має забезпечувати спадкоємність сприйняття рівнів освіти – “молодшого, середнього та старшого віку школярів окремо (три перехідні ланки), слухачів окремо (одна ланка), бакалаврів окремо та магістрів окремо (ще дві ланки, що є нерозривними)”. Якщо виключити з розгляду підготовку людини в аспірантурі та докторантурі, що подовжує ланцюг освіти ще на дві ланки, то можна визначитися з однорідною методичною ідеєю руху дії – це має бути змістовний забезпечувальний поетапний методичний процес переходу від формування схильності вихованця до засвоєння навиків підготовленості до виду дії і далі від нього – до готовності до успішного здійснення патріотичної цінності у межах практичної взаємодії, за якою розпочинається споживання знання, навичок, уміння чи усвідомлення вихованця.

Використана література:

1. Бех І. Д., Журба К. О., Киричок В. А. Система патріотичного виховання дітей та учнівської молоді в умовах модернізації суспільних змін. Київ : Педагогічна Думка, 2011. 240 с.
2. Вишневський О. Українська освіта на шляху реформ. Дрогобич : Швидкодрук, 2013. 448 с.
3. Голдратт Э. М., Кокс Дж. Цель-2. Баланс Бизнес Букс, 2005. 776 с. URL: http://baguzin.ru/wp/wp-content/uploads/2017/03/Элияху-Голдратт-Джефф-Кокс.-Цель.-Процесс-непрерывного-улучшения.pdf (дата звернення: 28.03.2019).
4. Гончаров С. М., Саенко В. Г. Тактика поединка в тхэквондо. *Актуальні проблеми фізичного виховання, спорту та валеології* : Зб. наук. праць І Всеукраїн. наук.-практ. конф. Кременчук : КДПУ, 2008. С. 83–89.

5. Гончарова Н. Н., Прокопенко А. А., Марховский Д. А. Роль педагога в управлении процессом физического воспитания. *Сучасні фітнес-технології у фізичному вихованні студентів* : матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф. студ. і аспір. і молодих учених. Київ : НАУ, 2015. Т. 1. С. 8–9.
6. Дубовой А. В., Саенко В. Г. Применение программ физической культуры и спорта в региональных учебных заведениях. *Dny vedy – 2013*: Materialy IX mezinarodni vedecko-prakticka conference. Dil 36. Telovychova a sport. Praha : Education and Science, 2013. S. 75–79.
7. Истягина-Елисеева Е. А. Становление системы спортивно-патриотического воспитания в СССР в 1920−1930-е годы. *Вестник спортивной истории*. 2016. № 2(4). С. 16–20.
8. Келембет Л. І., Фляк О. О., Риндич О. М. Патріотичне виховання дітей та учнівської молоді : теорія і практика. *Національно-патріотичне виховання дітей та молоді у сучасному освітньому просторі України на засадах етнопедагогіки* : матер. Всеукраїн. наук.-прак. Інтер.-конф. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2016. С. 16–23.
9. Методичні рекомендації з організації патріотичного виховання дітей та учнівської молоді у 2014/2015 навчальному році : Лист Міністерства освіти і науки України від 27 листопада 2014 р. № 1/9-614/2014.
10. Полулященко Ю. М., Саенко В. Г., Толчева А. В. Органическая основа профессиональной подготовки человека к целесообразной деятельности. *Актуальные проблемы профессионального образования в Республике Беларусь и за рубежом*: V Междун. науч.-практ. конф. Витебск : МИТСО, 2017. Ч. 1. С. 262–265.
11. Полулященко Ю. М. Використання педагогічних технологій адаптивної фізичної культури і спорту в процесі соціальної інтеграції осіб з обмеженими можливостями. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки)*. 2011. № 14(3). С. 134–139.
12. Про Державну національну програму “Освіта” (“Україна XXI століття”) : Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896/1993.
13. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах : Наказ Міністерства освіти і науки України від 16 червня 2015 р. № 641/2015.
14. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013.
15. Саєнко В. Г. Критеріальна оцінка досяжності майстерності засобами спортивного єдиноборства. *Єдиноборства.* 2018. № 2 (8). С. 67–83.
16. Саєнко В. Г. Морально-етичні засади підготовки спортсменів в кіокушинкай карате : монографія. Луганськ : СПД Рєзніков В. С., 2011. 356 с.
17. Саєнко В. Г. Спортивно-педагогічне вдосконалювання: східні єдиноборства. Луганськ : СПД Рєзніков В. С., 2011. 516 с.
18. Сліпець П. П. Політичні цінності й ідеологія у форматі стратегії формування ефективної держави та суспільних відносин. *Наука. Влада. Політика*. Київ : Знання України, 2008. С. 75–92.
19. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка. Київ : ІЗМН, 1997. 232 с.
20. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки : Указ Президента України від 13 жовтня 2015 р. № 580/2015.
21. Толстой Л. Христианство и патриотизм. ПСС, Москва, 17 марта 1894. Т. 39.
22. Толчєва Г. В., Саєнко В. Г., Полулященко Ю. М., Шевченко М. В., Саракуца Д. В. Конгломерація спортивно-оздоровчих програм в тренувальному процесі представників різних видів спорту. *Актуальні проблеми фізичної культури, спорту, фізичної терапії та ерготерапії: біомеханічні, психофізіологічні та метрологічні аспекти* : Матер. І Всеукраїн. електрон. наук.-практ. конф. Київ : НУФВСУ, 2018. С. 168–170.

References:

1. Beh I. D., Zhurba K. O., Kirichok V. A. (2011) Sistema patriotichnogo vihovannja ditej ta uchnivs’koї molodi v umovah modernizacii suspil’nih zmin [The system of patriotic upbringing of children and young people in conditions of modernization of social changes]. Kyiv : Pedagogichna Dumka. 240 s. [in Ukrainian]
2. Vishnevs’kij O. (2013) Ukraïns’ka osvita na shljahu reform [Ukrainian Education on the Way of Reform]. Drogobich : Shvidko-druk. 448 s. [in Ukrainian]
3. Goldratt Je. M., Koks Dzh. (2005) Cel'-2 [The purpose-2]. Balans Biznes Buks. 776 s. URL: http://baguzin.ru/wp/wp-content/uploads/2017/03/Jelijahu-Goldratt-Dzheff-Koks.-Cel'.-Process-nepreryvnogo-uluchshenija.pdf (data zvernennja: 28.03.2019) [in Russian].
4. Goncharov S. M., Saenko V. G. (2008) Taktika poedinka v thjekvondo [Taekwondo Fight Tactics]. *Aktual’ni problemi fizichnogo vihovannja, sportu ta valeologii :* Zb. nauk. prac I Vseukraïn. nauk.-prakt. konf. Kremenchuk : KDPU. S. 83–89 [in Russian].
5. Goncharova N. N., Prokopenko A. A., Marhovskij D. A. (2015) Rol’ pedagoga v upravlenii processom fizicheskogo vospitanija [The role of the teacher in managing the process of physical education]. *Suchasni fitnes-tehnologiї u fizichnomu vihovanni studentiv :* Mater. IV Mizhnar. nauk.-prakt. konf. stud. i aspir. i molodih uchenih. Kyiv : NAU, 2015. T. 1. S. 8–9 [in Russian].
6. Dubovoj A. V., Saenko V. G. (2013) Primenenie programm fizicheskoj kul’tury i sporta v regional’nyh uchebnyh zavedenijah [The use of programs of physical culture and sports in regional schools]. *Dny vedy – 2013* : Materialy IX mezinarodni vedecko-prakticka conference. Dil 36. Telovychova a sport. Praha : Education and Science. S. 75–79 [in Russian].
7. Istjagina-Eliseeva E. A. (2016) Stanovlenie sistemy sportivno-patrioticheskogo vospitanija v SSSR v 1920−1930-e gody [The formation of the system of sports and patriotic education in the USSR in the 1920−1930s]. *Vestnik sportivnoj istorii.* № 2(4). S. 16–20 [in Russian].
8. Kelembet L. I., Fljak O. O., Rindich O. M. (2016) Patriotichne vihovannja ditej ta uchnivs’koi molodi : teorija i praktika [Patriotic upbringing of children and students: theory and practice]. *Nacional’no-patriotichne vihovannja ditej ta molodi u suchasnomu osvitn'omu prostori Ukraïni na zasadah etnopedagogiki:* mater. Vseukrain. nauk.-prak. Inter.-konf. Ivano-Frankivs’k : Misto NV. S. 16–23 [in Ukrainian].
9. Metodichni rekomendacii z organizaciї patriotichnogo vihovannja ditej ta uchnivs’koї molodi u 2014/2015 navchal’nomu roci [Methodical recommendations on the organization of patriotic education of children and pupils in the 2014/2015 academic year] : List Ministerstva osviti i nauki Ukrainy vid 27 listopada 2014 r. № 1/9-614/2014. [in Ukrainian]

10. Poluljashhenko Ju. M., Saenko V. G., Tolcheva A. V. (2017) Organicheskaja osnova professional’noj podgotovki cheloveka k celesoobraznoj dejatel’nosti [Organic basis of professional training for expedient activity]. *Aktual’nye problemy professional’nogo obrazovanija v Respublike Belarus’ i za rubezhom :* V Mezhdun. nauch.-prakt. konf. Vitebsk : MITSO. Ch. 1. S. 262–265 [in Russian].
11. Poluljashhenko Ju. M. (2011) Vikoristannja pedagogichnih tehnologij adaptivnoi fizichnoї kul’turi i sportu v procesi social’noi integracії osib z obmezhenimi mozhlivostjami [Use of pedagogical technologies of adaptive physical culture and sport in the process of social integration of persons with disabilities]. *Visnik Lugans’kogo nacional’nogo universitetu imeni Tarasa Shevchenka (pedagogichni nauki).* № 14(3). S. 134–139 [in Ukrainian].
12. Pro Derzhavnu nacional`nu programu “Osvita” (“Ukraïna XXI stolittja”) [About the State National Program “Education” (“Ukraine XXI Century”)]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukraïni vid 3 listopada 1993 r. № 896/1993 [in Ukrainian].
13. Pro zatverdzhennja Koncepcії nacional’no-patriotichnogo vihovannja ditej i molodi, Zahodiv shhodo realizacії Konsepcії nacional’no-patriotichnogo vihovannja ditej i molodi ta metodichnih rekomendacij shhodo nacional’no-patriotichnogo vihovannja y zagal’noosvitnih navchal’nih zakladah [On Approval of the Concept of National Patriotic Education of Children and Youth, Measures to Implement the Concept of National-Patriotic Education of Children and Youth and Methodological Recommendations on National-Patriotic Education in General Educational Institutions] : Nakaz Ministerstva osviti i nauki Ukraïni vid 16 chervnja 2015 r. № 641/2015 [in Ukrainian].
14. Pro Nacional’nu strategiju rozvitku osviti v Ukraini na period do 2021 roku [Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року] : Ukaz Prezidenta Ukraïni vid 25 chervnja 2013 r. № 344/2013 [in Ukrainian].
15. Saenko V. G. (2018) Kriterial`na ocinka dosjazhnosti majsternosti zasobami sportivnogo edinoborstva [Criterion estimation of achievement of skill by means of sports martial arts]. *Edinoborstva.* № 2(8). S. 67–83 [in Ukrainian].
16. Saenko V. G. (2011) Moral'no-etichni zasadi pidgotovki sportsmeniv v kiokushinkaj karate : monografija [Moral and ethical principles of training athletes in Kyokushin Karat]. Lugansk : SPD Reznikov V. S. 356 s. [in Ukrainian].
17. Saenko V. G. (2011) Sportivno-pedagogichne vdoskonaljuvannja: shidni edinoborstva [Sports and pedagogical perfection: oriental martial arts]. Lugansk : SPD Reznikov V. S. 516 s. [in Ukrainian]
18. Slipec P. P. (2008) Politichni cinnosti j ideologija u formati strategii formuvannja efektivnoi derzhavi ta suspilnih vidnosin [Political values and ideology in the format of the strategy of formation of an effective state and social relations]. *Nauka. Vlada. Politika*. Kyiv : Znannja Ukraini. S. 75–92 [in Ukrainian]
19. Stelmahovich M. G. (1997) Ukrainska narodna pedagogika [Ukrainian folk pedagogy]. Kyiv : IZMN. 232 s. [in Ukrainian]
20. Strategija nacionalno-patriotichnogo vihovannja ditej ta molodi na 2016–2020 roki [Strategy of national-patriotic upbringing of children and youth for 2016−2020 years]: Ukaz Prezidenta Ukraini vid 13 zhovtnja 2015 r. № 580/2015. [in Ukrainian]
21. Tolstoj L. (1994) Hristianstvo i patriotizm [Christianity and patriotism]. PSS, Moskva, 17 marta 1894. T. 39. [in Russian]
22. Tolcheva G. V., Saenko V. G., Poluljashhenko Ju. M., Shevchenko M. V., Sarakuca D. V. (2018) Konglomeracija sportivno-ozdorovchih program v trenuvalnomu procesi predstavnikiv riznih vidiv sportu [Conglomeration of sports and health programs in the training process of representatives of various sports]. *Aktualni problemi fizichnoi kulturi, sportu, fizichnoi terapiї ta ergoterapii: biomehanichni, psihofiziologichni ta metrologichni aspekti* : Mater. I Vseukrain. elektron. nauk.-prakt. konf. Kyiv : NUFVSU. S. 168–170 [in Ukrainian]

Полулященко Ю. М., Толчева А. В., Саенко В. Г. Логистика подготовки учителей физической культуры к формированию патриотических ценностей молодежи

В статье рассматривается содержательно мотивированный состав подготовки учителя физической культуры к формированию патриотических ценностей у молодежи по выбранным средствам управления информационным потоком привития соответствующих ценностей, развития идеологически-культурной основы патриотического воспитания молодежи, обосновывается ряд проблем, ожидающих формирования научной базы применительно к особенностям постиндустриального общества. Учитывается, что на педагогическое взаимодействие свое влияние осуществляют вероятность, относительность и искусность развития социальных явлений. Первичное влияние проявляется через экономическую нестабильность, которая вызывается процессами переходного этапа жизнедеятельности? – Украина движется по направлению восприятия экономических условий развития постиндустриального общества в отношениях. Рекомендуется в личности учителя по физической культуре поддерживать коммуникационные черты педагога, каковыми выступают общие профессиональные начала педагогической культуры, а также умеит осуществить выбор толерантного общения, развивающих педагогических технологий и способов саморегулирования эмоций.

Ключевые слова: *патриотизм, ценности, патриотичная ценность, физическая культура, трансформационные процессы, социокультурная ситуация, логистика, педагогика.*

Poluliashchenko I. M., Tolchieva H. V., Saienko V. G. Logistics training of teachers of physical culture to the formation of patriotic values of youth

The article discusses the substantively motivated composition of preparing a physical education teacher for shaping patriotic values among young people according to selected means of managing the information flow of inculcating relevant values, developing the ideological and cultural basis of patriotic education of young people, substantiates a number of problems awaiting the formation of a scientific base with regard to the features of a post-industrial society. It is taken into account that the probability, relativity and artfulness of the development of social phenomena make their impact on pedagogical interaction. Primary influence manifests itself through economic instability, which is caused by the processes of the transitional stage of life activity – Ukraine is moving in the direction of perceiving the economic conditions for the development of a post-industrial society in relations. It is recommended that the teacher’s personality in physical culture should support the communication traits of the teacher, which are the common professional beginnings of the pedagogical culture, as well as the ability to make a choice of tolerant communication, developing pedagogical technologies and ways of self-regulation of emotions.

Key words: *patriotism, values, patriotic value, physical culture, transformation processes, socio-cultural situation, logistics, pedagogy.*

УДК 37.013.43

Пономаренко Л. І.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ІЗ ВРАЗЛИВИМИ СІМ'ЯМИ ТА ДІТЬМИ В УМОВАХ ОБ'ЄДНАНИХ ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАД

У статті здійснено спробу аналізу науково-педагогічної літератури з проблеми соціальної роботи в умовах об'єднаних територіальних громад вцілому та з дітьми із вразливих сімей зокрема. Надано визначення дефініцій "вразлива сім'я" та "об'єднана територіальна громада". З'ясовано особливості організації соціальної роботи з дітьми із вразливих сімей в умовах об'єднаних територіальних громад. Досліджено зміст та форми соціальної роботи з дітьми із вразливих сімей в умовах об'єднаних територіальних громад, які класифіковано відповідно до таких завдань:

1) профілактика, попередження складних життєвих обставин;

2) мінімізація, подолання складних життєвих обставин; 3) захист дитини/особи. Для вирішення кожного з поставлених завдань визначено спеціальні форми та методи роботи фахівця з соціальної роботи.

Ключові слова: *вразлива сім'я, діти з вразливих сімей, фахівець ыз соціальної роботи, об'єднана територіальна громада, складні життєві обставини, соціальна робота, структура об'єднаної територіальної громади, соціальний захист.*

Актуальність і доцільність дослідження зумовлена тим, що нині в Україні реалізується реформа місцевого самоврядування та територіальної організації влади на засадах децентралізації, концептуальні засади якої були схвалені у 2014 р., а практична реалізація розпочалась у 2015 р. Децентралізація спрямована на створення сучасної системи місцевого самоврядування в Україні на основі європейських цінностей розвитку демократії, наділення територіальних громад повноваженнями та ресурсами, що забезпечать місцевий економічний розвиток, надання населенню високоякісних та доступних послуг.

Для успішного соціального розвитку об'єднаних територіальних громад (далі – ОТГ) необхідно зосередити увагу на вирішенні проблем забезпечення соціальних гарантій, соціального захисту, створення умов для повноцінного функціонування сімей та соціальної адаптації дітей у громаді. При цьому домінанту сучасної соціально-педагогічної парадигми має становити інтеграція зусиль, засобів і можливостей різних державних та неурядових організацій на всіх рівнях, у тому числі й на рівні територіальної громади, з метою впровадження дружної до родини соціальної політики, залучення самих суб'єктів до виконання завдань їх успішної соціальної інтеграції і самореалізації.

Попри те, що минуло чотири роки з моменту створення першої ОТГ нині відсутня єдина система організації надання соціальної підтримки населенню на рівні ОТГ. Не в кожній громаді створені структурні підрозділи (відділи чи сектори), що покликані забезпечувати соціальну підтримку населення в ОТГ. Така ситуації ставить під загрозу успішність соціалізації дітей з вразливих сімей, які не виділяються як окрема категорія для надання соціальних послуг.

Аналіз актуальних досліджень доводить, що соціальній роботі з дітьми із вразливих сімей присвячено низку досліджень. Зокрема, теоретичні концепції соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю розглянуті у працях О. Безпалько, І. Звєрєвої, А. Капської, Л. Міщик, Н. Чернухи; особливості соціалізації дітей та молоді в сучасних умовах досліджували Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, С. Савченко, П. Плотніков; технології соціально-педагогічної роботи з різними групами клієнтів вивчали Н. Заверико, Л. Мельник, О. Полякова, С. Харченко; розвиток форм влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у сім'ю вивчали Г. Бевз, І. Пєша, А. Поляничко, Л. Пономаренко; зміст та форми соціально-педагогічної роботи з сім'єю як провідним інститутом соціалізації особистості досліджували Т. Алєксєєнко і В. Кравець. Питанням роботи в громаді як напряму діяльності соціального педагога та соціального працівника присвячені окремі праці О. Безпалько, І. Звєрєвої, А. Капської, Т. Семигіної, В. Сидорова.

Проте, незважаючи на цінний науковий доробок теоретичні засади вивчення проблеми впровадження соціальної роботи із вразливими сім'ями та дітьми в умовах ОТГ не стали окремим предметом дослідження.

Мета статті − теоретичне засади вивчення проблеми впровадження соціальної роботи із вразливими сім'ями та дітьми в умовах об'єднаних територіальних громад

Задля визначення ефективних шляхів розв'язання зазначеної проблеми, насамперед, необхідно здійснити аналіз змісту основних понять, які становлять категоріальний апарат нашої статті.

У своєму дослідженні під об'єднаними територіальними громадами ми, керуючись Законом України "Про добровільне об'єднання територіальних громад", розуміємо об'єднані громади, що утворені внаслідок добровільного об'єднання суміжних територіальних громад сіл, селищ, міст. Об'єднана територіальна громада, адміністративним центром якої визначено місто, є міською територіальною громадою, громада, центром якої визначено селище міського типу, – селищною, а громада, центром якої визначено село, – сільською [1].

Підтримуючи позицію З. Кияниці і Ж. Петрочко, вразливу сім'ю визначаємо як ту сім'ю, яка забезпечує базові (мінімальні) потреби дитини, має достатньо внутрішніх позитивних ресурсів для подолання факторів

ризику, проте потребує незначної підтримки [5, с. 58]. При цьому вразливість визначається як стан незахищеності сім'ї, зумовлений наявністю внутрішніх чи/та зовнішніх факторів ризику або появою нових, які порушують баланс і негативно впливають на стан задоволення потреб дитини [5, с. 56]. Відповідно, діти із вразливих сімей – це ті діти, які виховуються у вразливій сім'ї.

Наголошуючи на важливості соціальної роботи на рівні громади, Т. Симігіна зазначає, що саме громада виконує функцію упорядкування соціальних відносин та є проміжною ланкою між макросистемою громади загалом та мікросистемою родинної й особистої підтримки. Громада як рівень соціальної роботи є привабливою й з огляду на змогу поєднувати формальні та неформальні види надання допомоги. Так, у Великій Британії діє спеціальний закон, що регулює взаємовідносини в наданні допомоги у громаді, за яким можна залучати недержавні організації до надання послуг, які мають надаватися державними організаціями (на підставі так званого соціального контракту [8, с. 390].

Процес децентралізації влади передбачає, насамперед, максимальне залучення ОТГ до усіх процесів забезпечення їх життєдіяльності, у тому разі й соціальної підтримки населення. Це означає наділення їх правами самостійно вирішувати питання організації соціальної роботи на рівні ОТГ та надання соціальних послуг у тому разі шляхом мобілізації зусиль та ресурсів усіх суб'єктів господарювання, що діють на території громади. Відповідно, роль ОТГ у забезпеченні інтересів громадян в усіх сферах життєдіяльності на відповідній території має стати ключовою.

Законодавчим підґрунтям для організації соціальної підтримки населення на рівні громади є Конституція України, закони України "Про соціальні послуги", "Про добровільне об'єднання територіальних громад", "Про співробітництво територіальних громад", Наказ Мінсоцполітики № 890 "Про деякі питання діяльності об'єднаної територіальної громади щодо соціальної підтримки населення та захисту прав дітей" від 14.06.2018 р., Наказ Мінсоцполітики № 1030 "Про деякі питання діяльності об'єднаної територіальної громади щодо надання послуг із соціальної підтримки населенню від 21.06.2017", ПКМУ № 800 "Деякі питання соціального захисту дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах, у тому числі таких, що можуть загрожувати їх життю та здоров'ю" від 03.10.2018 р. та інші нормативно-правові акти.

Зауважимо, що у ст. 46 Конституції України передбачене право громадян на соціальний захист у разі повної, часткової або тимчасової втрати працездатності, втрати годувальника, безробіття з незалежних від них обставин, а також у старості та в інших випадках, передбачених законом, зокрема, через створення мережі державних, комунальних, приватних закладів для догляду за непрацездатними [6]. В Законі України "Про місцеве самоврядування в Україні" визначено, зокрема, такі власні повноваження органів місцевого самоврядування у сфері соціального захисту населення, як організація для малозабезпечених громадян похилого віку, інвалідів будинків-інтернатів побутового обслуговування та безоплатного харчування [2]. Законом України "Про соціальні послуги", визначено, що соціальні послуги надаються організаціями, підприємствами, установами відповідно до державних стандартів надання соціальних послуг [3].

На спільному семінарі-нараді Міністерства соціальної політики України разом із структурними підрозділами з питань соціального захисту населення обласних, Київської міської державних адміністрацій і територіальними центрами соціального обслуговування у березні 2016 р. було опрацювано питання організації надання соціальних послуг в ОТГ в умовах децентралізації влади. За результатами цієї наради було визначено два варіанти організації надання соціальних послуг в ОТГ, що пропонуються для урахування у подальшій роботі [7].

Так, для виконання власних повноважень у сфері надання соціальних послуг у структурі виконавчого комітету ОТГ пропонується утворити відповідний структурний підрозділ (відділ чи сектор) або покласти повноваження на відповідальних працівників виконавчого органу (фахівців із соціальної роботи).

Під час обговорення механізмів реалізації процесу децентралізації соціальних послуг експерти (Л. Бєлкіна, Л. Калугіна, Р. Колбас, Г. Кучер, В. Литвинюк, С. Мельник, І. Пінчук, О. Сивопляс, Л. Скоропала, О. Суліма, Н. Якимчук) дійшли висновку, що створення Центру соціальних послуг / Територіального центру соціальних послуг, який би діяв на рівні ОТГ та надавав послуги громадянам за принципом "єдиного вікна" "на місцях" було б ідеальним планом вирішення цієї проблеми [9].

Основними завданнями відповідального підрозділу / відповідальної особи доцільно визначити, зокрема, розгляд заяв осіб, які опинилися у складних життєвих обставинах, про отримання соціальних послуг і підготовку проекту рішення про надання соціальних послуг або відмову в їх наданні.

Передбачається, що безпосереднє надання соціальних послуг забезпечуватимуть надавачі соціальних послуг, зокрема: територіальні центри соціального обслуговування, центри соціальних послуг, недержавні організації, що надають соціальні послуги, фізичні особи-підприємці.

Основними завданнями надавачів соціальних послуг мають бути:

– визначення індивідуальних потреб отримувача соціальних послуг;
– складання індивідуального плану надання соціальних послуг;
– укладання договору між надавачем та отримувачем соціальних послуг;
– забезпечення якісного надання соціальних послуг відповідно до державних стандартів соціальних послуг;
– внутрішній моніторинг та оцінка якості надання соціальних послуг [9].

Розширення спектру самоврядних повноважень зумовлює нагальну необхідність посилення відповідальності органів місцевого самоврядування за їх здійснення та також формування відповідної організаційної структури управління, яка має забезпечити реалізацію повноважень. На рис. 1. зображено типову організаційну структуру управління ОТГ (далі – ОСУ ОТГ), яка була розроблена в рамках проекту "Розробка концепції та функціонально-структурної моделі інтегрованої системи соціального захисту в Україні в контексті децентралізації влади", що впроваджувався консорціумом Oxford Policy Management та Партнерством "Кожній дитині" на замовлення Міністерства соціальної політики України за фінансування Представництва ЮНІСЕФ в Україні відповідно до інтегрованої моделі надання соціальних послуг. Як видно з рис. 1, типова ОСУ ОТГ умовно складається з таких ієрархічних рівнів: формування місцевої політики у сфері соціального захисту; впровадження політики; забезпечення надання соціальних послуг [4, с. 24].

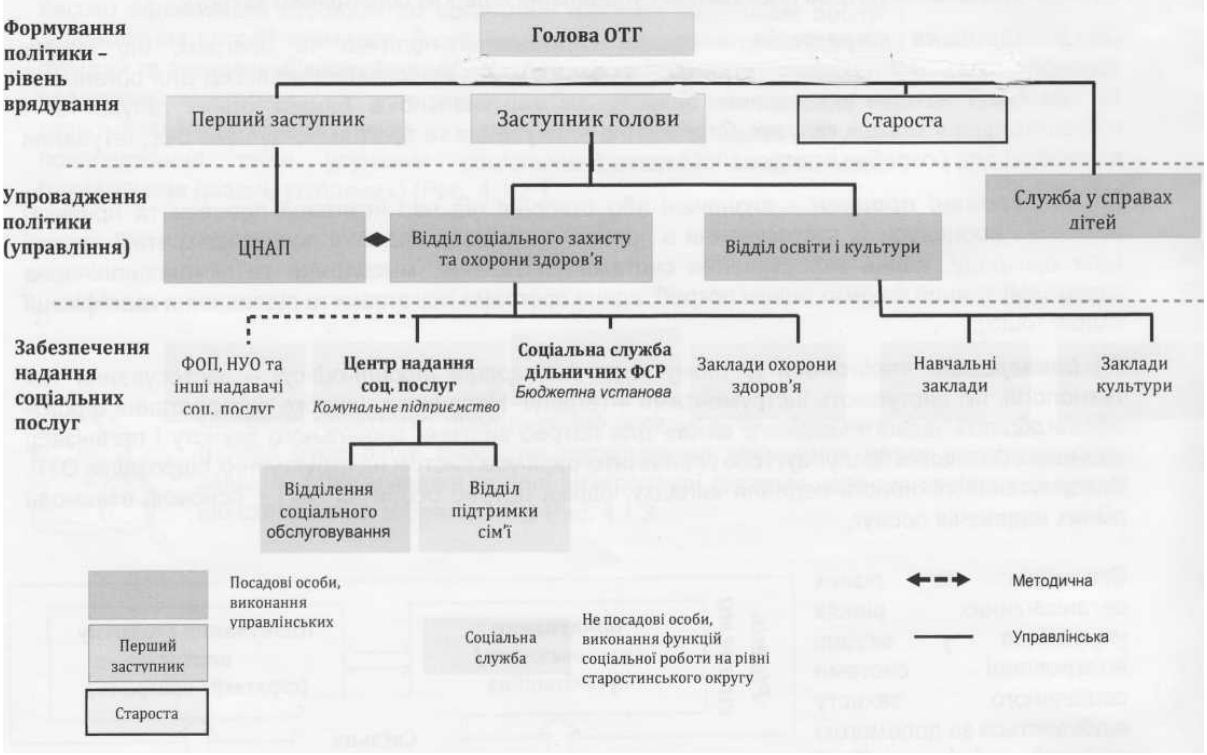


Рис. 1. Типова організаційна структура управління ОТГ

Визначальну роль у формуванні політики ОТГ у сфері соціального захисту відіграє голова громади. До його повноважень належать ініціювання та створення відповідних підрозділів у структурі виконавчого органу, наділення їх повноваженнями з питань соціального захисту населення, захисту прав дітей, розробка стратегій та цільових програм, спрямованих на забезпечення соціальних прав жителів громади, доступу їх до соціальних послуг, моніторинг та контроль за їх реалізацією. Важливою функцією голови ОТГ є безпосереднє керівництво органом опіки та піклування [4, с. 24].

Для забезпечення інтеграції представницького й виконавчого органів ОТГ необхідне визначення окремого заступника голови ради ОТГ із питань соціального розвитку громади. Його необхідно наділити повноваженнями щодо координації та взаємодії між представницьким органами (комісіями, депутатами) та структурними підрозділами виконкому щодо реалізації політики у сфері соціального захисту. Заступник голови ради ОТГ із питань соціального розвитку громади має безпосередньо керувати відділами соціального захисту та охорони здоров'я, освіти і культури (або їх аналоги), які створюються у виконавчому комітеті ОТГ. Задля ефективної реалізації політики ОТГ у сфері соціального захисту у структурі виконавчих органів мають діяти такі підрозділи: служба у справах дітей, відділ освіти та культури; відділ соціального захисту та охорони здоров'я; ЦНАП тощо [4, с. 24]. Враховуючи те, що діти із вразливих сімей є неповнолітніми, отже, навчаються в загальноосвітніх навчальних закладах або закладах професійної освіти, вважаємо за доцільне до роботи з цією категорією клієнтів залучати шкільних соціальних педагогів як безпосередніх надавачів соціальних послуг дітям та з метою раннього виявлення вразливих сімей.

Зауважимо, що нині окремою проблемою є фаховість осіб, які здійснюють соціальну підтримку в ОТГ: 1) почасти на посаду фахівців з соціальної роботи в ОТГ приймають осіб без відповідної освіти; 2) на державному рівні не організовано системну підготовку/перепідготовку спеціалістів з ОТГ, які надають соціальні послуги населенню, у тому разі і дітям із вразливих сімей.

Висновки. Резюмуючи, зазначимо, що соціальна підтримка населення на рівні ОТГ не може вважатися остаточно сформованою. В Україні триває розбудова моделі соціальної підтримки населення на рівні об'єднаної територіальної громади, відбувається формування мережі соціальних служб, які б відповідали сучасним уявленням про соціальні послуги, з паралельним удосконаленням нормативно-правового регулювання діяльності таких служб, розвивається законодавство з питань освітньо-кваліфікаційних вимог фахівців із соціальної роботи в ОТГ, визначаються правові можливості для партнерства держави й недержавних організацій у соціальній сфері.

Аналіз практики надання соціальних послуг дітям із вразливих сімей на рівні ОТГ дає змогу визначити наявність особливостей, що сформувалися через низку проблем, які потребують вирішення:

– нерозробка нормативно-правової бази у сфері надання соціальних послуг в умовах об'єднаних територіальних громад;

– невідповідність структури реструктуризації діяльності чинних соціальних служб, установ та організацій у сфері надання соціальних послуг населенню з метою уникнення дублювання завдань і функцій та створення на рівні громади Центру надання соціальних послуг;

– відсутність підготовки необхідних документів, положень для регулювання діяльності Центрів надання соціальних поослуг на місцях та надання соціальних послуг в режимі "єдиного вікна";

– нерозробленість механізму взаємодії суб'єктів надання соціальних послуг на рівні громади, у тому разі і дітям із вразливих сімей;

– відсутність практики підготовки кваліфікованих фахівців із соціальної роботи в ОТГ задля ефективного надання соціальних послуг [9, с. 95].

Використана література:

1. Про добровільне об'єднання територіальних громад : Закон України від 05.02.2015 р. № 157-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/157-19 (дата звернення: 18.03.2019).
2. Про місцеве самоврядування в Україні : Закон України від 11.01.2019 р. № 2646 VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/280/97-вр (дата звернення: 18.03.2019).
3. Про соціальні послуги : Закон України від 07.01.2018 р. № 2229-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/966-15 (дата звернення: 22.03.2019).
4. Запровадження моделі інтегрованих соціальних послуг. Комплексна навчальна програма для представників ОТГ. Матеріали для учасника. Київ, 2018.
5. Зверева О. Л., Ганичева А. И. Семейная педагогика и домашнее воспитание. Москва : Academia 1999. С. 136−140.
6. Климанська Л. Д. Соціальна політика : навч. посібник / Л. Д. Климанська, В. Є. Савка, Н. М. Хома [та ін.] ; за заг. ред. В. М. Пічі та Я. Б. Турчин. 2-ге вид. випр. і доповн. Львів : «Новий свфіт-2000», 2018. 318 с.
7. Радіч О. Послуги соціальної підтримки: в умовах децентралізації влади. *Місцеве самоврядування.* 2018. URL: https://i.factor.ua/ukr/journals/ms/2018/february/issue-2/article-34203.html (дата звернення: 07.03.2019).
8. Сартан Г. Н. Тренинг самостоятельности у детей. Москва : Сфера, 1999.
9. Slozanska H. (2016), Ensuring access to social services in the conditions of united local communities. *Social Work and Education.* Vol. 3. No 2. Pp. 92−102.

References:

1. Pro dobrovilne obiednannia terytorialnykh hromad : Zakon Ukrainy vid 05.02.2015 roku № 157-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/157-19 (data zvernennia: 18.03.2019).
2. Pro mistseve samovriaduvannia v Ukraini : Zakon Ukrainy vid 11.01.2019 № 2646 VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/280/97-vr (data zvernennia: 18.03.2019).
3. Pro sotsialni posluhy : Zakon Ukrainy vid 07.01.2018 № 2229-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/966-15 (data zvernennia: 22.03.2019).
4. Zaprovadzhennia modeli intehrovanykh sotsialnykh posluh. Kompleksna navchalna prohrama dlia predstavnykiv OTH. *Materialy dlia uchasnyka.* Kyiv, 2018.
5. Zvereva O. L., Hanycheva A. Y. Semeinaia pedahohyka y domashnee vospytanye. Moskva : Academia 1999. C. 136−140.
6. Klymanska L. D. Sotsialna polityka : navch. posib. / L. D. Klymanska, V. Ye. Savka, N. M. Khoma [ta in.] ; za zah. red. V. M. Pichi ta Ya. B. Turchyn. 2-he vyd. vypr. i dopovn. Lviv : "Novyi svfit-2000", 2018. 318 s.
7. Radich O. Posluhy sotsialnoi pidtrymky: v umovakh detsentralizatsii vlady. Mistseve samovriaduvannia. 2018. URL: https://i.factor.ua/ukr/journals/ms/2018/february/issue-2/article-34203.html (data zvernennia: 07.03.2019).
8. Sartan H. N. Trenynh samostoiatelnosty u detei. Moskva : Sfera, 1999.
9. Slozanska H. (2016), Ensuring access to social services in the conditions of united local communities. *Social Work and Education.* Vol. 3. No 2.

Пономаренко Л. И. Теоретические основы изучения проблемы внедрения социальной работы с уязвимыми семьями и детьми в условиях объединенных территориальных обществ

В статье предпринята попытка анализа научной литературы по проблеме социальной работы в условиях объединенных территориальных общин в целом и с детьми из уязвимых семей в частности. Дано определение дефиниций "уязвимая семья" и "объединенная территориальная община". Выяснено особенности организации социальной работы с детьми из уязвимых семей в условиях объединенных территориальных общин. Исследованы содержание и формы социальной работы с детьми из уязвимых семей в условиях объединенных территориальных общин, которые классифицированы в соответствии со следующими задачами: 1) профилактика, предупреждение сложных жизненных обстоятельств; 2) минимизация, преодоление сложных жизненных обстоятельствах; 3) защита ребенка/челове-

ка. Для решения каждой из поставленных задач определены специальные формы и методы работы специалиста по социальной работе.

Ключевые слова: *уязвимая семья, дети из уязвимых семей, специалист по социальной работе, объединенная территориальная община, сложные жизненные обстоятельства, социальная работа, структура объединенной территориальной общины, социальная защита.*

Ponomarenko L. I. Theoretical frameworks of studying the problem of implementation of social work with vulnerable families and their children in the united territorial communities

The article attempts to analyze scientific and pedagogical literature on the problem of social work in the united territorial communities in general and with children from vulnerable families in particular. The notions of "vulnerable family" and "united territorial community" are defined. The peculiarities of organization of social work with vulnerable families and their children in the united territorial communities are revealed. The content and forms of social work with children from vulnerable families in the conditions of the united territorial communities are defined and classified in accordance with the following tasks: 1) prevention of difficult life circumstances; 2) minimization, overcoming of difficult life circumstances; 3) child/person protection. In order to solve each of the tasks were defined special forms and methods of work of a specialist on social work.

Key words: *vulnerable family, children from vulnerable families, specialist in social work, united territorial community, difficult living conditions, social work, structure of the united territorial community, social protection.*

УДК 378.159.9:372.8

Поночовна-Рисак Т. М., Величко І. Г.

ДОСЛІДЖЕННЯ ТА АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ПРОБЛЕМ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПЕДАГОГІКИ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УКРАЇНІ ТА ШЛЯХИ ЇХ ВИРІШЕННЯ

Стаття присвячена аналізу труднощів при навчанні студентів іноземних мов із погляду психології та педагогіки. Серед труднощів можна виділити, перш за все, критичність, боязнь помилок, психологічний бар'єр у процесі висловлювання думки. У роботі розглядаються поняття дорослості та певні фактори впливу на навчання іноземним мовам. Акцентується на тому, що рідна мова учня, особистісна мотивація студента, його природні та індивідуальні здібності займають не останнє місце у процесі навчання іноземним мовам. Доведено, що головним принципом організації роботи при навчанні іноземних мов має бути поняття індивідуалізації, яке включає в себе особистість як таку та абсолютно індивідуальний підхід до кожного окремого студента. З'ясовано, що поняття індивідуалізації виражається як у колі інтересів, бажань, потреб, статусі студентів, так і в певних формах викладення матеріалу студентом, мовленнєвих акцентах, сприйнятті та інших психологічних чинниках.

Ключові слова: *труднощі при навчанні, критичність, боязнь помилок, психологічний бар'єр, дорослість, особистісна мотивація, індивідуальні здібності, фактори впливу на навчання іноземних мов, поняття індивідуалізації, мовленнєві акценти, індивідуалізований підхід.*

Досліджуючи та аналізуючи сучасні проблеми психології та педагогіки з позиції викладання іноземних мов в Україні, неможливо не зазначити вплив соціально-економічного життя та науково-технічного прогресу на особистість, яке змушує її навчатися в тій чи іншій формі практично протягом всього життя. Освіта загалом усвідомлюється як необхідна умова життєвого успіху, як своєрідний капітал, що забезпечує виживання та конкурентоспроможність людини на ринку праці. І той факт, що студенти вищих навчальних закладів беруть активну участь в освітньому процесі та постійно прагнуть самовдосконалення і саморозвитку, змушує викладачів шукати оптимальні шляхи і засоби управління освітнім процесом, аналізуючи мотивацію та розширюючи сферу освітніх послуг для цього контингенту слухачів.

Над проблемою вивчення педагогічних підходів та психологічних чинників, що впливають на вивчення іноземної мови, працювало досить багато вітчизняних і зарубіжних учених: Л. Божович, Л. Виготський, Б. Додонов, Д. Додсон, Д. Зарайській, П. Іванов, Е. Ільїн, Р. Йеркс , Г. Казанцева, С. Каверін, А. Ковальов, В. Ковальов, Д. Мак-Клелланд, Е Фромм, К. Хорні, А. Маслоу, В. Мерлін, М. Магомед-Емінов, К. Обуховський, К. Платонов, С. Рубінштейн, М. Савчин, В. Юркевич, П. Якобсон.

Мета статті – дослідити та показати сприятливі та несприятливі фактори, з якими стикається педагог, викладаючи іноземні мови, та обґрунтувати шляхи вирішення цих проблемних моментів.

Проблема психологічних особливостей дорослих має неабияке значення у викладанні іноземних мов, яка необхідна для того, щоб зрозуміти, визначити та вже, певно, говорити про методи, які необхідно використовувати у процесі навчання студентів, а від яких слід відмовитися. Треба розуміти, що зазвичай студенти приступають до вивчення іноземної мови, коли у них уже сформувалися мислення і здатність висловлювати думки рідною мовою. Вони вже володіють відповідною лінгвістичною компетентністю, тобто сукупністю знань про свою рідну мову. Рідна мова і студент у процесі навчання являють собою корелятивну систему, при-

чому характер взаємин двох складових частин цієї системи формує процес засвоєння системи другої мови. Крім того, студенти достатньою мірою володіють абстрактним мисленням, можуть робити узагальнення, формувати принципи. А знання принципів, як стверджує П. Литвинов, “заповнює незнання фактів” [4, с. 8].

Як зазначає М. Васильєва у своїх працях, “дорослі володіють складними розумовими операціями (аналізом, синтезом, порівнянням, узагальненням, систематизацією, абстракцією, конкретизацією), мають досить багатий понятійний апарат” [1, с. 19]. Не можна стверджувати, що у студентів повністю сформовані ці операції, але вони знаходяться на певному етапі розвитку. Психологічні функції дорослої людини розглядаються у роботах психологів, в яких зазначено, що у віці 18−21 рік рівень таких функцій, як обсяг поля зору, константність впізнання, диференційоване впізнавання та увага підвищуються. Численні дослідження, присвячені питанням розвитку пам’яті, свідчать про те, що пам’ять не є прямою функцією.

Як підкреслює Л. Виготський [2], ефективність запам’ятовування залежить від того, як саме поставлене завдання, дуже велике значення має викладення матеріалу, розуміння того, якою мірою студент засвоїв засоби запам’ятовування і пригадування. Істотною рисою розвитку пам’яті, як зазначають психологи, є її спеціалізація, яка визначається, в першу чергу, діяльністю людини, а не віком. У 18−23 роки дещо сильніше розвинена зорова і змішана пам’ять, якщо порівнювати її зі слуховою, тому студенти потребують зорової опори. Вік сенсорного і сенсомоторного розвитку людини припадає на період ранньої дорослості 18−25 років.

Таким чином, можна стверджувати, що розвиток таких функцій, як мислення, увага і пам’ять, у дорослих людей зумовлюються, передусім, такими факторами, як життєвий досвід, навчальна і трудова діяльність. Врахування особливостей розвитку цих функцій, безумовно, дозволить зробити процес навчання студентів іноземним мовам найбільш ефективним.

У роботі В. Хетча “Оптимальний вік або оптимальний учень” [8] наведено дані опитування 2000 данських дітей, які вивчали шведську мову, і виявилося, що для досягнення одного і того самого рівня володіння мовою підліткам потрібно було менше часу, ніж молодшим школярам. Згідно з висновком дослідника, можна говорити про перевагу вивчення іноземної мови у віковому діапазоні “дитинство – зрілість”. У дорослих набагато більше досвіду (в тому числі лінгвістичного), тому вони здатні зрозуміти і засвоїти багато мовних явищ легше, ніж діти. Дорослі також можуть використовувати прийоми логічного мислення, щоб допомогти собі встановлювати закономірності, притаманні тій чи іншій мові. І, нарешті, дорослі, які усвідомлюють мету вивчення нерідної мови, виявляються дисциплінованішими за дітей, що є важливим фактором для трудомісткого процесу навчання.

Водночас дорослі прагнуть до свідомої діяльності. Тому студенти хочуть знати не тільки найближчу і віддалену мету навчання, але й, як пише М. Васильєва, “найбільш раціональні способи оволодіння іноземною мовою” [1, с. 21]. Саме це свідчить про те, що вікова група дорослих вельми сприятлива для оволодіння іноземними мовами.

З іншого боку, дорослий учень досить критичний, він твердо знає, що він хоче дізнатися і вимагає цього від викладача. На думку С. Вершловського, “специфікою освітнього процесу дорослих виступає його спрямованість на вирішення життєвих проблем людини”. Дорослий вчиться сам, піддаючи аналізу та оцінці будь-які знання.

Слушно зауважити, що особлива увага в роботах дослідників приділяється виправленню помилок. Справа в тому, що у дорослих набагато сильніше, ніж у молодших школярів, відчувається напруга, пов’язана зі страхом припуститися помилки. Щоб уникнути такого страху перед помилками, учні, перш за все, мають зрозуміти, що помилка – це небажане, але “нормальне” явище процесу навчання. Тому викладач має коректно підходити до виправлення помилок, не має акцентувати на неправильності вживання мовних форм. Іноді набагато доцільніше одночасно з викладом правильної форми надати кілька типових прикладів або прикладів із цієї системи явищ.

Досвід педагогічної діяльності говорить про те, що дуже важливим моментом є постійне оцінювання результатів студентів та їх заохочення. З самого початку навчальної діяльності викладач має допомогти студентам виробити правильні й об’єктивні критерії оцінки результатів. Знання результатів зусиль відіграє дуже велику роль у навчанні, але особливо важливим постає правильне співвідношення між конкретним рівнем спроб студентів виконати певну роботу та рівнем їх дійсного досягнення. Саме це співвідношення надає результату діяльності якості успіху або неуспіху. Коли викладач регулює рівень спроб студентів виконати роботу, допомагаючи побачити їхні можливості й успіхи (через те, що вони не завжди можуть їх оцінити самостійно), тоді студент може побачити результати своєї праці і в нього з’являється мотивація до кращого виконання роботи.

Варто зазначити, що іноді стан напруженості дорослого учня може бути пов’язаний із неправильною оцінкою своїх результатів через порівняння своїх досягнень щодо знання іноземної мови, наприклад, із рівнем володіння рідною мовою. Порівняння, як правило, призводить до песимістичного погляду на власні знання іноземної мови, а це негативно впливає на мотивацію і може призвести до втрати інтересу. Часто виникає психологічний бар’єр у спілкуванні, але більшою мірою це стосується вимовної сторони мовлення. Студенти соромляться вимовляти звуки та імітувати інтонацію, що може призвести до появи дуже стійкого акценту, а іноді й нерозуміння у спілкуванні.

Звідси випливає, що навчання дорослої людини іноземних мов вимагає специфічної організації навчального процесу й особливих форм педагогічного спілкування. Відповідно, особливість педагогічного спілкування полягає в тому, щоб налагодити, перш за все, контакт зі студентами, змусити їх повірити у власні сили, вміло виправляти помилки за необхідності.

У сучасній методиці навчання іноземних мов є чимало робіт, в яких автори підкреслюють труднощі у процесі оволодіння іноземними мовами дорослими і головним чином, що саме впливає на навчання мов. На думку Р. Сатера [9], це рідна мова учня. Доведено, що чим ближчою є рідна мова за своєю звуковою і морфологічною будовою до досліджуваної, тим кращими є результати її засвоєння.

Але не можна повністю погодитися з цим твердженням. Дійсно, багато хто вважає легкими ті сторони іноземної мови (вимовна, лексична, граматична), які мають якусь аналогію з рідною мовою учня. Але, як підкреслює В. Скрипченко, "презентація подібності на перший план підсилює і без того розвинене прагнення учнів все уподібнити нормам їх рідної мови" [6, с. 167]. Особливо це стосується дорослих учнів, для яких рідна мова – це основа, від якої вони відштовхуються у процесі оволодіння іноземною мовою. З цього випливає, що методика не тільки не протистоїть інтерференції, а, навпаки, посилює її позиції. Єдиний шлях, який може вберегти студентів від "змішаної двомовності", на думку Л. Щерби, − це свідоме відштовхування від рідної мови [7, с. 72]. Нині така система може розглядатися як ідеальна, оптимально запропонована. Таким чином, важливим постає усвідомлення рідної мови при навчанні іноземної вимови як фактора, який активно втручається у процес навчання, що викликає конкретні труднощі. Тому акцентовано на усвідомленому відштовхуванні від рідної мови при формуванні всього подальшого різновиду навичок, а не на її опорі.

Другим важливим чинником є особистісна мотивація студента, яка полягає в усвідомленні того, що володіння іноземною мовою на високому рівні – це необхідна умова для самовдосконалення, кар'єрного зростання, поїздок та спілкування з представниками інших культур. Мотивація є одним із головних компонентів навчальної діяльності, яка являє собою сукупність різних спонук: потреби, мотиви, почуття, бажання, інтереси. Це те, що визначає, стимулює, спонукає людину до здійснення будь-якої дії. Поняття мотивації, як підкреслює І. Зимня, "виступає тим складним механізмом співвіднесення особистістю зовнішніх і внутрішніх чинників поведінки, яке визначає виникнення, напрям та способи здійснення конкретних форм діяльності" [3, с. 72]. Готовність дорослих вчитися визначається їх потребою у вивченні чого-небудь для вирішення їхніх конкретних життєвих проблем.

Третім фактором, що впливає на результативність навчання іноземної мови, постає час, який студент витрачає на вивчення іноземної мови. І четвертим, найменш важливим фактором, як вважає Р. Сатер [9], виступають природні здібності студента.

Варто наголосити на тому, що фактор впливу природних здібностей студентів безпідставно занижений через те, що викладач має змогу розвинути та сформувати здібності студентів до певного рівня (фонематичний слух, імітаційні здібності, мовна здогадка, мовні акценти). Саме через це постає потреба в індивідуалізованому підході, оскільки тільки індивідуальні здібності студентів, їх майбутня професія, захоплення можуть сприяти успішному оволодінню мовою. При навчанні іноземної мови цей принцип набуває величезного значення, адже індивідуальною, неповторною, насамперед, є мова студента як засіб вираження його переживань, почуттів, емоцій. Необхідно також врахувати, що потреби і інтереси кожної особистості неоднакові, як неоднакові почуття, інтелектуальний рівень, життєвий досвід. Тому гранично активізувати мовленнєво-мисленнєву діяльність можна, якщо в мовних діях мовленнєвих ситуацій буде зацікавлений кожен студент. Отже, необхідна індивідуалізація ситуацій, яка змінить стратегію навчання: все, що буде засвоювати студент, буде виходити безпосередньо від його бажання, свідомої потреби в тому, що він засвоює, а не через примус або обов'язки.

Зазначимо, що поняття індивідуалізації включає в себе аналіз індивідуальних властивостей особистості студента, суб'єктних властивостей і особистісних властивостей. Властивості індивіда представлені у вигляді природних властивостей особистості − у вигляді задатків, темпераменту, здібностей. При цьому такі важливі для оволодіння іноземною мовою здібності, як здатність до запам'ятовування, фонематичний слух, інтонаційні та мовленнєво-мисленнєві здібності можна отримати не лише у вигляді задатків, а й розвинути їх. Це означає, що викладачу потрібно розуміти, враховувати і розвивати ці здібності у процесі освітньої діяльності, що виражається в абсолютно індивідуальному підході до окремо взятого студента.

Поняття суб'єктної індивідуалізації покликано враховувати форми і методи роботи під час оволодіння мовою, використання різних практик (вербальних, образотворчих, схематичних). Кожен студент по-різному опановує вимову, техніку читання, уміння здійснювати самоконтроль. Завдання педагога в цьому разі полягає в тому, щоб надати студенту необхідні інструкції та рекомендації. Поняття особистісної індивідуалізації має соціальну функцію і враховує контекст діяльності студента, досвід, сферу інтересів, бажань, світогляд, статус особистості, тобто все те, що має життєво важливе значення для дорослої людини. Отже, під поняттям індивідуалізації процесу освіти варто розуміти, перш за все, співвідношення методів навчання з особистісними, суб'єктними властивостями кожного індивіду.

Висновки. Таким чином, представлений образ студента як дорослої людини з практично сформованими психофізіологічними механізмами пам'яті, мислення, уваги, який здатний висловлювати думки рідною мовою, володіє практичним інтелектом, лінгвістичною компетентністю, вмотивований, цілеспрямований, а також дисциплінований і посидючий. З іншого боку, він може бути критичний, у нього вже є досвід вивчення мови, і не завжди позитивний. Він боїться робити помилки, схильний до інтерференції, часто має психологічний бар'єр у вимові. Щоб подолати певні негативні чинники, викладачам необхідно організувати освітній процес так, щоб студент побачив перспективи своєї роботи, повірив у свої сили, довірився педагогу. Вирішенням цієї проблеми може стати індивідуалізація навчальної діяльності, яка полягає в урахуванні пізнавальних інтересів і мотивів особистості, особливостей навчання (потреба зорових образів, додаткового матеріалу різ-

ного характеру), природних здібностей. Результат навчання буде залежати від організації процесу навчання, від актуальності питань, що вивчаються, від того, наскільки чітко і зрозуміло поставлено завдання аудиторії та наскільки цікаво запропоновано матеріал для засвоєння. Подальших розвідок потребує детального вивчення та аналізу сутності індивідуалізації навчальної діяльності в процесі викладання іноземних мов.

Використана література:

1. Васильєва М. М. Вікові особливості студента і їх облік в навчанні іноземної мови. *Іноземні мови у вищій школі.* 1987. № 20. С. 17–23.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений : Проблемы общей психологи. Москва : Педагогика, 1982. 504 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. Москва : Логос, 2003. 384 с.
4. Литвинов П. П. Методика овладения базовым уровнем английского языка : учебное пособие для самообразования. Москва : ВАКО, 2003. 128 с.
5. Лукницкий И. А. Предупреждение ошибок учащихся в английском произношении : пособие для учителя. Москва : Просвещение, 1996. 111 с.
6. Скрипченко В. М. Вопросы методики преподавания английского языка в средней школе. Томск : ТГУ, 2003. 278 с.
7. Щерба Л. В. Преподавание языков в школе. Общие вопросы методики : учебное пособие для студентов филол. фак. Санкт-Петербург : Академия, 2002. 160 с.
8. Hatch E. Optimal age or optimal learners? : work papers in teaching English as a second language. Rowley MA : Newbury House, 1977. P. 45−56.
9. Suter R. Clear speech : Cambridge University Press, 2002. 132 p.

References:

1. Vasylieva M. M. Vikovi osoblyvosti studenta i yikh oblik v navchanni inozemnoi movy. *Inozemni movy u vyshchii shkoli.* 1987. № 20. С. 17–23.
2. Vygotskiy L. S. Sobranie sochineniy v 6 t. T. 2 : Problemy obshchei psikhologii. Moskva : Pedagogika, 1982. 504 s.
3. Zymnyaya I. A. Pedagogicheskaya psykhologiya : uchebnik dlya vuzov. Moskva : Logos, 2003. 384 s.
4. Litvinov P. P. Metodika ovladeniya bazovym urovnem angliyskogo yazyka : uchebnoe posobie dlya samoobrazovaniya. Moskva : VAKO, 2003. 128 s.
5. Luknytskiy Y. A. Preduprezhdenye oshybok uchashchykhsya v anhlyyskom proyznoshenyy : posobye dlya uchytelya. Moskva : Prosvescheniye, 1996. 111 s.
6. Skripchenko V. M. Voprosy metodiki prepodavaniya angliyskogo yazyka v sredney shkole. Tomsk : TGU, 2003. 278 s.
7. Shcherba L. V. Prepodavanie yazykov v shkole. Obshchie voprosy metodiki : uchebnoe posobie dlya studentov fylol. Sankt-Peterburg : Akademiya, 2002. 160 s.
8. Hatch E. Optimal age or optimal learners? : work papers in teaching English as a second language. Rowley MA : Newbury House, 1977. P. 45−56.
9. Suter R. Clear speech : Cambridge University Press, 2002. 132 p.

Поночовная-Рисак Т. М., Величко И. Г. Исследования и анализ современных проблем психологии и педагогики в преподавании иностранных языков в Украине и пути их решения

Статья посвящена анализу трудностей при обучении студентов иностранным языкам с точки зрения психологии и педагогики. Среди трудностей можно выделить, прежде всего, критичность, боязнь ошибок, психологический барьер в процессе выражения мнения. В работе рассматриваются понятие взрослости и определенные факторы влияния на обучение иностранным языкам. Акцентируется внимание на том, что родной язык ученика, личностная мотивация студента, его природные и индивидуальные способности занимают не последнее место в процессе обучения иностранным языкам. Доказано, что главным принципом организации работы при обучении иностранным языкам должно быть понятие индивидуализации, которое включает в себя личность как таковую и абсолютно индивидуальный подход к каждому, отдельно взятого студента. Обосновано понятие индивидуализации, которое выражается как в кругу интересов, желаний, потребностей, статусе студентов, так и в определенных формах изложения материала студентом, речевых акцентах, восприятии и других психологических факторах.

Ключевые слова: *трудности при обучении, критичность, боязнь ошибок, психологический барьер, взрослость, личностная мотивация, индивидуальные способности, факторы влияния на обучение иностранным языкам, понятие индивидуализации, речевые акценты, индивидуализированный подход.*

Ponochovna-Rysak T. M., Velychko I. H. Research and analysis of modern problems of psychology and pedagogy in teaching foreign languages in Ukraine and ways of their solutions

The article is devoted to the analysis of difficulties in teaching foreign languages in terms of psychology and pedagogy. The main difficulties are criticality, fear of making mistakes, psychological barrier in the process of expressing his/her point of view. The paper considers adolescence concept and certain factors influencing the process of teaching foreign languages. The emphasis is made on the fact that the student’s native language, his/her personal motivation, his natural, individual abilities are not behind the process of teaching foreign languages. It is proved that the main principle of organized work in teaching foreign languages should be the concept of individualization, which includes a personality and completely individual approach to each individual. It is found out that the concept of individualization is expressed both in the circle of interests, desires, needs, students status, and in certain forms of presenting information, speech accents, perceptions and other psychological factors.

Key words: *difficulties in teaching, criticality, fear of making mistakes, psychological barrier, adult, personal motivation, individual abilities, factors influencing the process of teaching foreign languages, concept of individualization, speech accents, individualized approach.*

УДК 377.36:616–057.86

Попова Н. О.

ДЕМОКРАТИЧНЕ ВИХОВУЮЧЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ

У статті досліджено теоретичні питання створення демократичного виховуючого середовища медичного коледжу як однієї з умов формування професійної позиції майбутнього медичного працівника в процесі фахової підготовки. Визначено, що підготовка студентської молоді до професійної діяльності в демократичному суспільстві передбачає впровадження в освітній процес активних форм, методів, умов, що сприяють формуванню професійної позиції. Розглянуто процес створення демократичного виховуючого середовища медичного коледжу як складної системи зв'язків і взаємодії, що включає взаємодію студента і викладача, міжособистісну взаємодію на рівні студентського колективу, взаємодію студентів навчального закладу, викладачів, адміністрації, батьків на загальноколеджному рівні. Встановлено, що навчальний заклад, організований як відкрита виховна система, містить значний виховний потенціал, надаючи змогу усім суб'єктам студентської спільноти набувати досвіду професійного розвитку, демократичних відносин, громадянської поведінки та дії.

Ключові слова: *"освітнє середовище", "виховне середовище", "виховуюче середовище", професійна позиція, професійне становлення особистості.*

Виховання у вищому навчальному закладі, окрім організованої навчальної та позааудиторної роботи, включає сукупність навчальних та виховних ситуацій, в яких відбувається професійний розвиток особистості. Вищий навчальний заклад розглядається нами як виховуюче середовище професійного становлення студентської молоді, сприяючи набуттю нею базових громадянських здатностей.

Однак практика показує, що значна частина студентів вважає рівень свого розвитку достатнім для забезпечення майбутніх професійних потреб [1]. Тому на цьому етапі важливого значення набуває вплив на свідомість особистості, який можна здійснити через зміну системи відношень студента, активізацію його професійної позиції. Таким чином, виникає потреба у зовнішньому важелі впливу, який стимулюватиме професійне становлення студента, регулюватиме його діяльність щодо професійного самовдосконалення. Саме такою умовою нами визначено демократичне виховуюче середовище медичного коледжу, організація практики громадської діяльності студентської молоді, опанування нею досвідом демократичних відносин і моделей професійної поведінки.

Для більш чіткого визначення окремих понять пропонуємо дослідити тлумачення дефініцій "освітнє середовище", "виховне середовище".

Поняття "освітнє середовище" є складним, системним утворенням, що займає одне з визначальних місць у теорії та методиці професійної освіти. Водночас нині, незважаючи на велику кількість наукових досліджень, сутність цього феномена не розкрита повністю, адже не сформована повністю сутнісна характеристика цього явища. Крім того, не досліджено питання впливу освітнього середовища на формування професійної позиції, зокрема майбутніх медичних працівників.

Вивчення освітнього середовища здійснюється з позицій, пов'язаних із сучасним розумінням процесів, що відбуваються в процесі реформування освітньої галузі. Сучасна концепція освітнього середовища досліджувалася такими науковцями, як А. І. Бондаревська, Є. В. Бондаревська, В. Г. Бочарова, Л. П. Буєва, Л. С. Виготський, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк, Е. Ф. Зеєр, Т. В. Менг, Л. І. Новикова, А. В. Петровський. Вплив середовища на формування особистості вихованця безпосередньо створенням педагогічного середовища розглядали Ш. Амонашвілі, А. Анохін, А. Гельмонт, В. Семенов.

У сучасних наукових дослідженнях середовище найчастіше розглядають як оточення людини: навколишнє середовище, соціальне середовище, життєве середовище тощо. У філософському енциклопедичному словнику [2, с. 651] соціальне середовище визначається як суспільні, матеріальні та духовні умови існування, формування і діяльності людини, що її оточують.

Великий тлумачний словник української мови визначає "середовище" як сукупність природних умов, в яких відбувається життєдіяльність якого-небудь організму [3].

Науковці Є. Белякова та І. Захарова визначають поняття "освітнє середовище" як складну систему, що акумулює інтелектуальні, культурні, програмно-методичні, організаційні та технічні ресурси і забезпечує формування особистості в її різноманітних проявах. При цьому управління освітнім середовищем опосередковано цільовими установками суспільства і суб'єктів освітнього процесу.

Актуальною в контексті нашого наукового дослідження є думка науковця Н. Горбунової, яка вважає, що освітнє середовище закладу вищої освіти можна розглядати як засіб пізнання та фактор успішної соціально-професійної адаптації майбутнього фахівця [4, с. 50−54].

Нам імпонує думка професора В. В. Радула, який зазначає, що уявлення про своє професійне майбутнє, вміння вибудовувати свій професійно-освітній простір на різних етапах професійного становлення та готовність реалізувати себе в ньому фактично є діагностованим результатом саморозвитку особистості в період професійної підготовки, формування відповідного виду професійно-освітнього простору, що має характер розвивального [5, с. 18−22].

Отже, аналізуючи вищезазначене, ми можемо зробити висновки, що освітнє середовище − це система умов існування, формування і діяльності особистості в процесі засвоєння нею певної системи знань, формування

практичних вмінь та навичок. Освітнє середовище становить основу функціонування навчального закладу, що забезпечує умови для виховання та формування особистості, забезпечення її професійного розвитку. Крім того, освітнє середовище характеризується сукупністю організаційно-педагогічних умов і факторів, має певну систему впливів та умов, що сприяють формування мотивації студентів до саморозвитку, самоосвіти та є необхідним для формування професійної позиції в процесі професійної становлення фахівця.

У вітчизняній педагогіці розмежовують поняття "середовище" і "виховання". Якщо раніше середовище часто підміняло виховання, то на сьогоднішній день ці поняття розглядають у триєдиному аспекті: середовище, спадковість та виховання (Б. Ананьєв, Г. Костюк, І. Шмальгаузен).

Сутність, характеристики, елементи виховного середовища розглядаються у працях Є. Бачинської, Е. Бондаревської, Н. Боритко, О. Веряєва, М. Громкової, С. Гершунського, І. Колесникової, Ю. Мануйлова, А. Мудрика, Л. Новикової, Д. Пащенка, К. Приходченко, Н. Селиванової, О. Хмельницької, В. Ясвіна та ін.

Поняття "виховне середовище" не є однозначним. На сучасному етапі розвитку освіти є кілька варіантів визначення цієї дефініції.

Виховне середовище ВНЗ, як зауважує О. Хмельницька, − динамічна, багаторівнева, соціально-педагогічна система, що об'єднує підсистему особистісно-професійного розвитку; підсистему інституційну, що зберігає спадкоємність традицій, культурних, національних, регіональних особливостей, які надають випереджаючий характер освітньо-виховному простору [6, с. 193].

Основною метою виховного середовища у закладі вищої освіти є максимальний розвиток студентів, адже чим більше студент використовує можливості освітнього та виховного середовищ, тим активніше відбувається його професійне становлення в процесі формування професійної позиції. Таким чином, вважатимемо, що виховне середовище як компонент освітнього середовища професійної підготовки майбутніх медичних працівників – це складне багатоаспектне утворення з педагогічно-виховних чинників і умов, в яких відбувається особистісний та професійний розвиток майбутнього медика, забезпечуються активні виховні процеси.

З іншого боку, як свідчить наш досвід, практика відносин у студентському колективі є найважчою сферою змін. Серед причин, які істотно впливають на ефективність формування громадянських здатностей, професійних якостей та моделей поведінки, на думку студентської молоді, − відсутність можливостей реальної участі у житті навчального закладу, управлінні його справами, соціальній практиці та діяльності. У цьому контексті нами виявлено такі недоліки стану студентського самоврядування: недостатність правової бази для підтримки та забезпечення його діяльності; порівняно низький рівень мотивації та підготовленості студентів до здійснення самоврядування; консервативне ставлення викладачів та адміністрації, що перешкоджає студентським ініціативам. Відповідно, можемо констатувати, що однією з умов формування професійної позиції майбутніх медичних працівників є формування демократичного виховного середовища навчального закладу, забезпечення функціонування дієвих органів студентського самоврядування.

Отже, можна зробити висновок, що створення умов для участі студентів в активних формах громадського життя, визнання її рівноправним суб'єктом студентського життя і потенційним ресурсом розвитку суспільства, пошук ефективних форм і механізмів виховання у цьому напрямі є суспільно-педагогічною потребою, а також важливим структурним компонентом формування професійно свідомої особистості.

Реалізація у процесі дослідження підходу, спрямованого на формування демократичного виховуючого середовища медичного коледжу, співвідноситься з його призначенням як відкритої суспільної інституції у забезпеченні соціальної взаємодії, співпраці, професійного розвитку студентів, всіх суб'єктів виховної системи та її виховуючої складової частини як такої, що виховує та сприяє вихованню демократично свідомої, професійно спрямованої особистості. Водночас, як свідчить досвід, впровадження демократичних змін відбувається більш інтенсивно в тих навчальних закладах, де створена команда однодумців, представники якої у процесі демократичного обговорення визначають стратегію і формулюють завдання своєї роботи, за вирішення якої несуть спільну відповідальність.

Отже, можна стверджувати, що процес створення демократичного виховуючого середовища вищого навчального закладу представляє складну систему зв'язків і взаємодії, що включає взаємодію студента і викладача, міжособистісну взаємодію на рівні студентського колективу, взаємодію студентів навчального закладу, викладачів, адміністрації, батьків на загальноколеджному рівні. Кожен із зазначених рівнів характеризується своєю структурою відносин, яка визначає характер спільної взаємодії та виявляється у співпраці, спрямованій на досягнення спільного результату − формування професійної позиції майбутніх медичних працівників.

Актуальним для нашого дослідження є характеристика В. Швеммер культурно-освітнього середовища виховної системи як доцільно організованої в інтересах особистості її громадянської культури, спільної діяльності, взаємодії дітей та дорослих в умовах організованої діяльності [7, с. 7]. Враховуючи ці положення, можна зробити висновок, що демократична культура студентської спільноти забезпечує умови, які сприяють ефективності виконання суспільного замовлення − професійного становлення молодого покоління на засадах демократичного суспільства.

Отже, цінності, культура суб'єктів виховної системи мають значний вплив на зміст громадянського виховання. Саме тому ми акцентували на вихованні культури відносин усіх суб'єктів громадянського виховання як невід'ємної умови демократичного виховуючого середовища. Зокрема, наголошувалося на становленні культури відносин, що базується на принципах поваги до особистості, її гідності, толерантності, поєднанні поваги прав особистості з вимогами до її громадянських обов'язків.

Під час дослідження встановлено, що у процесі системної суспільно корисної діяльності, яка базується на співпраці суб'єктів виховної системи навчального закладу (студентської молоді, викладачів, батьків) формується демократичне виховуюче середовище, що сприяє саморозвитку, самореалізації, самовихованню особистості. Підтвердженням цієї думки є позиція Л. Лузіної, яка визначає співпрацю у процесі виховання спільним пошуком ціннісних основ, смислів, цілей, змісту методів, форм, засобів цієї діяльності і критеріїв оцінки її результатів [8, с. 5]. Така співпраця набуває особливого значення в період професійного становлення особистості, а саме під час навчання у вищому навчальному закладі. Як нами вже було зазначено раніше, сфера професійної діяльності майбутнього медика потребує, окрім відповідних професійних знань та практичних навичок, особливого рівня професійно-етичної культури. Саме демократичне виховуюче середовище медичного коледжу має забезпечити формування вищевказаних умов професійного становлення студента шляхом його залучення до суспільно корисної діяльності професійного спрямування. Так, важливим на цьому етапі становлення професійно свідомої особистості є співпраця з профільними інституціями громади: лікувальними закладами та установами, закладами соціальної реабілітації, громадськими та волонтерськими організаціями, які займаються, насамперед, наданням медичної та соціальної допомоги населенню. Налагоджена співпраця цих соціальних інститутів сприятиме формуванню мотивації до оволодіння медичною професією студентів перших курсів, водночас забезпечуватиме професійний розвиток студентів-випускників; окрім того, сприятиме налагодженню співпраці коледжу з громадою, що характеризуватиме коледж як виховну систему, відкриту для громадськості щодо створення демократичного виховуючого середовища.

Враховуючи взаємовплив різних соціальних чинників у процесі формування професійної позиції майбутнього медичного працівника, ми визначили такі завдання формування демократичного виховуючого середовища медичного колежу: сприяння розвитку студентської громади через зміцнення зв'язків учасників освітнього процесу у спільній соціальній діяльності; стимулювання студентського лідерства; зміцнення та розвиток студентського самоврядування; сприяння зростанню ролі навчального закладу в житті місцевої громади. Під час дослідження встановлено, що важливим елементом демократичного виховуючого середовища медичного коледжу є організація спільних справ студентської спільноти: соціальні проекти, як-от "Стань студентом на один день", "Акція милосердя", "Місто професій", <Волонтерство – справа всіх і кожного"; звіти органів студентського самоврядування перед громадськістю; створення та функціонування студентських ЗМІ; волонтерська діяльність; вибори органів студентського самоврядування; участь у роботі Молодіжного парламенту області; дні відкритих дверей тощо.

Таким чином, медичний коледж розглядається нами як місце широкої демократичної дискусії усіх суб'єктів освітнього процесу про шляхи впровадження демократичних змін на основі соціального партнерства. Крім того, необхідно зазначити, що діяльність сучасного медичного коледжу щодо створення демократичного виховуючого середовища має відповідати таким вимогам: забезпечення розвитку особистості, відповідно до індивідуальних вмінь та здібностей; сприяння професійній самореалізації студентів та вміння навчатися протягом життя; формування засад професійно-етичної культури майбутніх медиків; формування моделі професійної поведінки студентів; визначення перспектив розвитку навчального закладу; формування іміджу навчального закладу. Отже, формуючи професійно свідому особистість, демократичне виховуюче середовище медичного коледжу представляє собою єдність соціально-психологічних та духовно-моральних умов життєдіяльності. Адже лише у тісній співпраці відбуваються професійне становлення і професійний розвиток студентів-медиків, в основі яких лежить сукупність виховних, розвиваючих факторів взаємодії, що забезпечує формування професійної позиції майбутніх медичних працівників. У контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне визначити перелік факторів, які впливають на створення демократичного виховуючого середовища медичного коледжу: демократизація освіти; співпраця закладу із соціальними інституціями; забезпеченість інформацією; комфортність освітнього середовища; забезпеченість засобами організації навчання, виховання та професійного становлення; відповідальність навчального закладу за підготовку конкурентоздатного фахівця, професіонально свідомої особистості зі сформованою професійною позицією; формування професійно-етичної культури майбутніх медичних працівників.

Сукупність та взаємодія цих факторів створює сприятливі умови для формування особистісних та ціннісних мотивів для здобуття професійних знань, умінь та практичних навичок, необхідних для професійного становлення особистості.

На підставі вищезазначеного нами встановлено, що навчальний заклад містить значний виховний потенціал, надаючи змогу усім суб'єктам студентської спільноти здобувати реальний досвід демократичних відносин. Діяльність суб'єктів виховного процесу за умови наявності демократичного виховуючого середовища характеризується культурою відносин, що базується на принципах поваги до особистості й гідності незалежно від віку, статусу, дотримання прав людини та поєднання з її обов'язками і відповідальністю перед спільнотою. Встановлено, що забезпечення умов участі студентської молоді у процесах прийняття рішень, діяти відповідно до них та нести за них відповідальність, є показниками демократичного виховуючого середовища вищого навчального закладу.

У процесі дослідної роботи обґрунтовано, що участь суб'єктів виховного процесу в спільній суспільно-корисній діяльності є важливим елементом демократичного виховуючого середовища медичного коледжу. Колективна професійна діяльність студентської молоді й дорослих членів студентської спільноти у процесі професійного навчання впливає на розвиток неформальних контактів та партнерства різновікових груп студентської молоді, викладачів, громадськості, створюючи сприятливі умови для формування професійної

позиції майбутніх медичних працівників. Таким чином, можна стверджувати, що комплекс педагогічних можливостей демократичного виховуючого середовища медичного коледжу відіграє конструктивну роль у створенні такого освітнього простору, який забезпечуватиме розвиток гармонійно розвинутої особистості, яка володіє професійними знаннями, вміннями та практичними навичками, вихована на засадах демократичного суспільства, має відповідний рівень професійно-етичної культури та сформовану професійну позицію.

Використана література:

1. Семиченко В. А. Психологічні проблеми навчання педагогічних працівників у системі післядипломної освіти / В. А. Семиченко, О. І. Бондарчук. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні.* 1992–2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. Харків : ОВС, 2002. Ч. 2. С. 26–94.
2. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва : Сов. энцикл., 1983. 840 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2009. 1736 с.
4. Горбунова Н. В. Информационно-образовательная среда вуза как средство формирования информационной компетентности студентов. *Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова,* 2012. № 6. С. 50−54.
5. Радул В. В. До уявлень про соціальне середовище вищого навчального закладу. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки* / ред. кол.: В. В. Радул, С. П. Величко та ін. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. Випуск 131. С. 18–22.
6. Харламов И. Ф. Педагогика : учебное пособие. 3-е изд., перераб. и доп. Москва : Юрист, 1997. 512 с.
7. Чорна К. Уроки громадянського виховання в старших класах. *Шлях освіти.* 2000. № 4. С. 27–30.
8. Лузина Л. Воспитание как событие. *Воспитание школьников.* 2004. № 9. С. 4–6.

References:

1. Semychenko V. A. Psykholohichni problemy navchannia pedahohichnykh pratsivnykiv u systemi pisliadyplomnoi osvity / V. A. Semychenko, O. I. Bondarchuk. *Rozvytok pedahohichnoi i psykholohichnoi nauk v Ukraini.* 1992–2002 : zb. nauk. prats do 10-richchia APN Ukrainy. Kharkiv : OVS, 2002. Ch. 2. S. 26–94.
2. Fylosofskyi entsyklopedycheskyi slovar / hl. redaktsyia: L. F. Ilychev, P. N. Fedoseev, S. M. Kovalev, V. H. Panov. Moskva : Sov. entsykl., 1983. 840 s.
3. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy / uklad. i holov. red. V. T. Busel. Kyiv ; Irpin : VTF “Perun”, 2009. 1736 s.
4. Horbunova N. V. Informatsyonno-obrazovatelnaia sreda vuza kak sredstvo formyrovanyia ynformatsyonnoi kompetentnosty studentov. *Vestnyk Ishymskoho hosudarstvennoho pedahohycheskoho instituta im. P. P. Ershova.* 2012. № 6. S. 50−54.
5. Radul V. V. Do uiavlen pro sotsialne seredovyshche vyshchoho navchalnoho zakladu. *Naukovi zapysky. Seriia : Pedahohichni nauky* / red. kol. : V. V. Radul, S. P. Velychko ta in. Kirovohrad : RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2014. Vypusk 131. S. 18–22.
6. Kharlamov I. F. Pedahohyka : uchebnoe posobye. 3-e yzd., pererab. y dop. Moskva : Yuryst, 1997. 512 s.
7. Chorna K. Uroky hromadianskoho vykhovannia v starshykh klasakh. *Shliakh osvity.* 2000. № 4. S. 27–30.
8. Luzyna L. Vospytanye kak sobyitie. *Vospytanie shkolnykov.* 2004. № 9. S. 4–6.

Попова Н. А. Демократическая воспитывающая среда как условие формирования профессиональной позиции будущих медиков

В статье исследованы теоретические вопросы создания демократической воспитывающей среды медицинского колледжа как одного из условий формирования профессиональной позиции будущего медицинского работника в процессе профессиональной подготовки. Определено, что подготовка студенческой молодежи к профессиональной деятельности в демократическом обществе предполагает внедрение в образовательный процесс активных форм, методов, условий, способствующих формированию профессиональной позиции. Рассмотрен процесс создания демократической воспитывающей среды медицинского колледжа как сложной системы связей и взаимодействия, включая взаимодействие студента и преподавателя, межличностное взаимодействие на уровне студенческого коллектива, взаимодействие студентов учебного заведения, преподавателей, администрации, родителей на коледжном уровне. Установлено, что учебное заведение, организованное как открытая воспитательная система, имеет значительный воспитательный потенциал, предоставляя возможность всем субъектам студенческого сообщества приобретать опыт профессионального развития, демократических отношений, общественного поведения и действия.

Ключевые слова: *“образовательная среда”, “воспитательная среда”, “воспитывающая среда”, профессиональная позиция, профессиональное становление личности.*

Popova N. O. Democratic educational environment as a condition for the formation of the professional position of future physicians

The article deals with the theoretical issues of creating a democratic educational environment for a medical college as one of the conditions for the formation of the professional position of a future medical professional in the process of professional training. It is determined that the preparation of student youth for professional activity in a democratic society involves the introduction of active forms, methods and conditions conducive to the formation of a professional position in the educational process. The process of creating a democratic educational environment for a medical college is considered as a complex system of relationships and interaction, which includes the interaction of a student and a teacher; interpersonal interaction at the level of the student collective; interaction of students of the educational institution, teachers, administration, parents at the general education level. It was established that an educational institution organized as an open educational system contains a significant educational potential, enabling all students of the student community to gain experience in professional development, democratic relations, national behavior and action.

Key words: *“educational environment”, “educational environment”, “educational environment”, professional position, professional development of personality.*

УДК 37.04

Приходько Д. С., Медкова О. М.

СТАНОВЛЕННЯ НАУКОВИХ КОНЦЕПЦІЙ, ПІДХОДІВ ТА МЕТОДІВ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ В ЯПОНІЇ У ПРАЦЯХ ЯПОНСЬКИХ ДОСЛІДНИКІВ

Запропонована стаття присвячена теоретичному огляду особливостей становлення та розвитку профорієнтаційної галузі в Японії у довоєнний та післявоєнний періоди, що полягли в основу створення сучасної системи професійної орієнтації молоді в країні. На основі праць японських дослідників розглянуто основні етапи концептуально-ідеологічного становлення галузі професійної орієнтації в Японії у довоєнний період. Визначено ключові пріоритети розвитку профорієнтаційної галузі в країні у післявоєнний період. Проаналізовано базові принципи формування фундаментальної профорієнтаційної концепції в Японії під назвою "шляхи буття і життя", зокрема визначено переваги її впровадження. Розглянуто базові засади "теорії розвитку кар'єри", яка стала головним поштовхом для становлення сучасної профорієнтаційної галузі в Японії у післявоєнний період.

Ключові слова: *Японія, молодь, праця, професійна орієнтація, професійна освіта, професійна діяльність, професійний розвиток, кар'єра.*

Нині в промислово розвинених країнах галузь професійної орієнтації та надання консультативних послуг із питань обрання людиною її майбутньої професії визначається як соціально-політичний інструмент, який є вкрай важливим фактором розвитку соціальних та економічних показників будь-якої цивілізованої країни світу.

Загальновизнаним є той факт, що завдяки реформі в галузі освіти сучасна Японія майже за всіма показниками власного розвитку вийшла на передові позиції серед найрозвинутіших країн світу. Так, саме освіта та обрана професія в Японії є одними з найвищих цінностей, що відіграють ключову роль у процесі особистого та професійного становлення кожної людини.

Сучасній системі освіти та профорієнтації молоді в Японії передували різноманітні періоди розвитку і впровадження численної кількості концепцій, підходів та методів, кожен з яких став важливим елементом для розбудови освітньої та профорієнтаційної галузей сучасної Японії.

Мета статті – теоретичний огляд особливостей становлення та розвитку системи професійної орієнтації молоді в Японії, зокрема її ролі у процесі виховання підростаючого покоління задля винесення рекомендацій щодо запозичення елементів японського досвіду у вітчизняній галузі.

Питання професійної орієнтації молоді широко висвітлені у численних працях японських дослідників. Так, наприклад, становлення та етапи розвитку профорієнтаційної галузі в Японії висвітлені у наукових працях Y. Mochizuki, Agnes M. Watanabe-Muraoka, S. Takeshi, R. Michitani, M. Okada. Поняттю професійної орієнтації, її цілям та структурним компонентам присвячені роботи T. Kanai, I. Kato, K. Kashima, N. Tsukuda, T. Senzaki, R. Suzuki. Різноманітні підходи та концепції щодо запровадження профорієнтаційних заходів у навчальний процес були досліджені T. Mimura, Lawrence A. Inaba, H. Shimomura, H. Muroyama, K. Nishimura, T. Komoda, I. Suzuki, T. Nobuchi, I. Ogawa, Y. Mochizuki та ін.

Друга половина XX століття є вкрай важливим періодом для японського суспільства в рамках історії розвитку галузі профорієнтації. Саме в той час поява послуг фахівців із консультування та надання допомоги з питань обрання людиною майбутньої професії привернула величезну увагу багатьох науковців в області психології, економіки праці, кадрових менеджерів у галузі підприємництва та промисловості тощо.

Так, саме через інтернаціоналізацію, глобалізацію та демографічні зміни населення у XX столітті японцям вкрай необхідно було якомога швидше пройти процес адаптації щодо переходу від традиційних до сучасних, зокрема міжнародних умов праці. Саме тому в тих умовах були вкрай необхідними послуги консультантів та фахівців у галузі професійної орієнтації населення, зокрема молоді.

Прослідковуючи етимологію поняття *професійна орієнтація*, N. Tsukuda зазначає, що воно вперше офіційно з'явилось у науковому середовищі Японії у 1947 р. [6]. Однак пізніше у 1961 та 1987 рр. деякі аспекти щодо тлумачення цього поняття були переглянуті та доповнені, в результаті чого відбулась поява двох визначень:

1) професійна орієнтація – це процес, під час якого вчителі систематично і безперервно спрямовують та надають допомогу учням із метою розвитку у них власних здібностей щодо вибору або планування перспектив вибору майбутньої професії, працевлаштування або вступу до вищих навчальних закладів задля отримання ними професійної освіти, вміння синтезувати та використовувати накопичений досвід, пристосовуватися до сучасних умов життя та світу професій [6];

2) професійна орієнтація – це освітній процес, під час якого вчителі забезпечують всебічну, безперервну та орієнтовану на майбутні перспективи допомогу учням. Метою цього процесу є розвиток особистих здібностей учнів задля подолання ними потенційних проблем у майбутньому під час професійного розвитку шляхом розширення їх знань про світ професій [6].

Аналізуючи історичний аспект процесу становлення та розвитку професійної орієнтації населення в Японії, Y. Mochizuki акцентує на необхідності його розмежування на 2 періоди: *довоєнний* та *післявоєнний* [4].

Так, значний вплив на розвиток профорієнтації у довоєнний період відіграла *теорія рис та факторів* (англ. *Trait and Factor Theory*) Ф. Парсонса, який вважається одним із засновників галузі професійної орієнтації. *Теорія рис та факторів* була тісно пов'язана з *теорією конгруенцій* (англ. *Congruence Theory*) і стала основоположною концепцією в області розвитку та функціонування професійної орієнтації молоді в школах та інших освітніх установах Японії у той час.

Слід також зазначити, що в японських школах профорієнтація у довоєнні часи і приблизно до 50-х років XX ст. базувалась за принципом відповідності "*людина–праця–робоче місце*", суть якого полягала в тому, що зусилля були виключно зосереджені на ідеї миттєвого працевлаштування випускників після закінчення ними навчального закладу [6].

Спираючись на результати історичних досліджень, японські науковці виокремлюють основні етапи концептуально-ідеологічного становлення галузі професійної орієнтації в Японії у довоєнний період [4]:

- *соціально-політична* профорієнтація під керівництвом організацій із питань працевлаштування (англ. *Sociopolitical Guidance Led by Employment Placement Organizations*);
- профорієнтація заснована на *принципах поваги до людської гідності* (англ. *Guidance Based on the Spirit of Respect for Human Dignity*);
- профорієнтація, основним принципом якої було *націоналістичне ставлення до праці* (англ. *Guidance Based on Nationalistic Attitudes to Work*).

Характерною особливістю розвитку японської системи профорієнтації у післявоєнний період, як зазначають Y. Mochizuki [4] та T. Nobuchi [5], є відмова від націоналістичного і мілітаристського напряму розвитку, що були притаманні умовам військового часу, та початок розвитку періоду системи *нової профорієнтації*, яка сповідувала принципи демократії.

Головним поштовхом щодо сучасного напряму розвитку профорієнтаційної галузі в Японії у післявоєнний період стала *теорія розвитку кар'єри* (англ. *Theory of Career Development*), яка була розроблена Е. Гінзбергом та Д. Сьюпером. Ця теорія заснована на баченні, що вибір професійної діяльності кожної особи є довготривалим процесом, який складається з низки взаємопов'язаних рішень.

Вагомим внеском у розвиток галузі професійної орієнтації та консультування з питань кар'єри в Японії є наукові праці доктора Д. Сьюпера, дослідницьку діяльність якого можна умовно поділити на 2 етапи, перший з яких пов'язаний із теоретичним аналізом побудови системи професійної орієнтації в середній школі, а другий – зосереджений на розробці теоретичної і практичної основи для ефективного механізму функціонування галузі з консультування та надання допомоги з питань обрання майбутньої кар'єри для дорослого населення [7].

Відомо, що починаючи з 1960-х рр. Д. Сьюпер був одним із найвпливовіших міжнародних вчених в Японії. Його книга *«Психологія кар'єри»* (англ. *The Psychology of Careers*) була перекладена японською мовою в 1960 р. професором Fujimoto і членами Японської асоціації професійної орієнтації. Так, саме вищезазначена наукова праця Д. Сьюпера і *теорія професійного розвитку* стали вагомим джерелом та поштовхом для японських вчених в їх подальшій розробці майбутніх концепцій та методів щодо впровадження нових заходів профорієнтаційного характеру у роботі з молоддю та дорослим населенням [7].

Як результат, в Японії був досягнутий суттєвий дослідницький прогрес у галузі професійної орієнтації. Починаючи із середини 70-х рр., у країні з'явилось чітке розуміння щодо необхідності створення та проведення систематичних профорієнтаційних заходів на кожному етапі навчання. Причинами такого рішення були 3 ключових фактори: зростаючий попит на безперервну освіту, соціальні зміни в країні та бурхливий розвиток системи професійної підготовки молоді в США [6].

Теорія розвитку кар'єри привернула широку увагу не лише науковців, але й представників галузі бізнесу як джерело переосмислення людського буття та трудових відносин між людьми на ринку праці сучасної Японії [7].

Фундаментальні засади, що лягли в основу формування сучасної системи освіти Японії, беруть початок з ухвалення *Основного закону про освіту* у 1947 р. Цей закон був відображенням втілення принципів демократії в системі освіти країни, на базі якого і була сформована нинішня система освіти Японії [1].

Освітні та виховні цілі, метою яких стали розвиток особистості кожного учня та виховання в ньому здібностей до максимальної життєвої та професійної самореалізації, визначились як основні пріоритети не лише в системі професійної орієнтації молоді, а також були інтегровані в шкільну освіту країни загалом.

З 1990-х рр.. політика Японії в галузі освіти взяла стрімкий курс на впровадження виховних та освітніх напрямів, ключовими пріоритетами та завданнями яких були [4]:

- *безперервна освіта та саморозвиток;*
- *індивідуалізація та диверсифікація;*
- *жага до знань та життя загалом.*

Вищезазначені пріоритети слугували основою для впровадження фундаментальної профорієнтаційної концепції в Японії під назвою "*шляхи буття і життя"* (англ. *Guidance in Ways of Being and Ways of Living*), яка стала предметом досліджень серед багатьох японських дослідників [3].

Так, наприклад, I. Ogawa зауважує, що взаємозалежність *буття* та *життєвого шляху* є саме тими фундаментальними поняттями, які, власне, і являють собою природу існування кожної людини. Також невід'ємним

компонентом філософії цієї концепції, як зазначає науковець, є *освіта*, яка спонукає людей шукати кращий спосіб життя і власну життєву та професійну самореалізацію.

Беручи за основу цю концепцію та виокремлюючи при цьому саме компонент *життєвого шляху* людини, K. Kashima виділяє типи та шляхи розвитку сучасної професійної орієнтації [2]:

- *орієнтація на розвиток* власної професійної індивідуальності;
- *орієнтація на осягнення та розуміння* різноманіття майбутніх життєвих та професійних шляхів;
- *орієнтація на формування* життєвих цінностей людини, на основі яких вона буде приймати рішення у подальшому житті, зокрема професійному.

Y. Mochizuki виокремлює такі переваги застосування профорієнтаційної концепції *"шляхи буття і життя"* під час шкільного навчання:

- формування та розширення життєвого бачення в учнів кар'єрних перспектив, що суттєво збільшує шанси на прийняття ними зважених та обдуманих рішень про вступ до вищого професійного закладу задля отримання бажаної освіти;
- подолання учнями почуття власних обмежень, а також розвиток прагнень та стремлінь досягати життєвої мети;
- формування серед учнів вмінь дотримуватись незалежності у процесі прийняття власних рішень щодо вступу до ВНЗ та отримання ними почуття задоволення від здійсненого вибору [4].

Висновки. Японський досвід та підходи до реалізації процесу професійної орієнтації з молоддю є унікальним механізмом, який дещо відрізняється від подібних методів в інших країнах світу.

Крім того, оскільки школа є найголовнішим соціальним інститутом в японському суспільстві, профорієнтація в школах не тільки має виховне значення, а й сприяє виваженому та незалежному механізму прийняття рішень стосовно майбутнього соціально-економічного та професійного статусу кожного учня як майбутнього громадянина.

Аналізуючи японський досвід, можемо стверджувати, що ключовим елементом у сучасній концепції вітчизняної системи профорієнтації має, перш за все, бути сама особистість, власне пошук її життєвого шляху та реалізація власного професійного потенціалу.

Використана література:

1. Education System Japan. The Japanese Education System Described and Compared with the Dutch System / NUFFIC. 2015. URL: https://www.nuffic.nl/en/publications/education-system-japan (дата звернення: 30.03.2019).
2. Kashima K. Comprehensive Learning that Utilizes Career Guidance. *Jitsugyo no Nihon Sha*. 2000. URL: https://www.jil.go.jp/english/JLR/documents/2011/JLR29_mochizuki.pdf (дата звернення: 29.03.2019).
3. Mochizuki Y. The Merits and Demerits of "Guidance in Ways of Being and Ways of Living" in Relation to the Formation of Career Paths: The Sociology of High School Career Guidance. *Toshindo*. 2007. URL: https://www.jil.go.jp/english/JLR/documents/2011/JLR29_mochizuki.pdf (дата звернення: 31.03.2019).
4. Mochizuki Y. Career Education in High Schools: Focusing on "Guidance in Ways of Being and Ways of Living. *Ochanomizu University*. 2011. URL: https://www.jil.go.jp/english/JLR/documents/2011/JLR29_mochizuki.pdf (дата звернення: 30.03.2019).
5. Nobuchi T. Student Guidance: The Pursuit of Career Paths and Ways of Living / T. Nobuchi // Gyosei. – 1990. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.jil.go.jp/english/JLR/documents/2011/JLR29_all.pdf (дата звернення: 30.03.2019).
6. Tsukuda N. Career Guidance in Japan. Country Report. *Asian Regional Association for Career Development.* 2001. URL: http://www.spc.org.sg/9thARACD/CAREER%20GUIDANCE%20IN%20JAPAN.doc (дата звернення: 31.03.2019).
7. Agnes M., Takeshi S., Edwin L. Donald Super's Contribution to Career Guidance and Counselling in Japan. *International Journal for Educational and Vocational Guidance.* 2001. URL: https://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1016924915340 (дата звернення: 31.03.2019).

References:

1. Education System Japan. The Japanese Education System Described and Compared with the Dutch System / NUFFIC. 2015. URL: https://www.nuffic.nl/en/publications/education-system-japan (data zvernennia: 30.03.2019).
2. Kashima K. Comprehensive Learning that Utilizes Career Guidance. *Jitsugyo no Nihon Sha*. 2000. URL: https://www.jil.go.jp/english/JLR/documents/2011/JLR29_mochizuki.pdf (data zvernennia: 29.03.2019).
3. Mochizuki Y. The Merits and Demerits of "Guidance in Ways of Being and Ways of Living" in Relation to the Formation of Career Paths: The Sociology of High School Career Guidance. *Toshindo.* 2007. URL: https://www.jil.go.jp/english/JLR/documents/2011/JLR29_mochizuki.pdf (data zvernennia: 31.03.2019).
4. Mochizuki Y. Career Education in High Schools: Focusing on "Guidance in Ways of Being and Ways of Living. *Ochanomizu University*. 2011. URL: https://www.jil.go.jp/english/JLR/documents/2011/JLR29_mochizuki.pdf (data zvernennia: 30.03.2019).
5. Nobuchi T. Student Guidance: The Pursuit of Career Paths and Ways of Living. *Gyosei.* 1990. URL: https://www.jil.go.jp/english/JLR/documents/2011/JLR29_all.pdf (data zvernennia: 30.03.2019).
6. Tsukuda N. Career Guidance in Japan. Country Report. *Asian Regional Association for Career Development*. 2001. URL: http://www.spc.org.sg/9thARACD/CAREER%20GUIDANCE%20IN%20JAPAN.doc (data zvernennia: 31.03.2019).
7. Agnes M., Takeshi S., Edwin L. Donald Super's Contribution to Career Guidance and Counselling in Japan. *International Journal for Educational and Vocational Guidance.* 2001. URL: https://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1016924915340 (data zvernennia: 31.03.2019).

Приходько Д. С., Медкова О. Н. Становление научных концепций, подходов и методов в области профессиональной ориентации в Японии на основе работ японских исследователей

Предлагаемая статья посвящена теоретическому анализу особенностей становления и развития профориентационной отрасли в Японии в довоенный и послевоенный периоды, которые легли в основу создания современной системы профессиональной ориентации в стране. На основе работ японских исследователей рассмотрены основные этапы концептуально-идеологического становления области профессиональной ориентации в Японии в довоенный период. Определены ключевые приоритеты развития профориентационной отрасли в стране в послевоенный период. Проанализированы базовые принципы, которые легли в основу становления фундаментальной профориентационной концепции в Японии под названием "пути бытия и жизни", в частности определены преимущества её внедрения. Рассмотрены базовые основы "теории развития карьеры", которая стала главным толчком в современном направлении развития профориентационной отрасли в Японии в послевоенный период.

***Ключевые слова:** Япония, молодежь, профессиональная ориентация, профессиональное образование, профессиональная деятельность, профессиональное развитие, карьера.*

Prykhodko D. S., Medkova O. M. Formation of scientific concepts, approaches and methods in the field of vocational guidance in Japan based on the scientific works of Japanese researchers

The given paper is devoted to a theoretical analysis of the formation and development of the field of vocational guidance in Japan in the prewar and postwar periods, which formed the basis for creation of the modern system of vocational guidance in the country. The key stages of the conceptual and ideological development of the field of vocational guidance in Japan in the prewar period are considered. The main priorities in the Japanese field of vocational guidance in the postwar period are identified. The basic principles that formed the basis for formation of the Japanese vocational guidance concept named "Guidance in Ways of Being and Ways of Living" are analyzed. The advantages of the given concept and its implementation are outlined. The fundamental principles of the "career development theory" are considered.

***Key words:** Japan, youth, job, vocational guidance, professional education, professional activity, professional development, career.*

УДК 796.332-053.67-044.337 (045)

Ремзі І. В., Аксьонов Д. В.

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ЮНИХ ФУТБОЛІСТІВ

У статті розглянуті питання, пов'язані із з'ясуванням та експериментальним обґрунтуванням впливу футболу на розвиток фізичних якостей юних футболістів. Педагогічний експеримент проходив протягом 6 місяців (з жовтня 2017 р. по березень 2018 р.) та охоплював перехідний і підготовчий періоди підготовки. Програма педагогічного експерименту включала вивчення вихідного і кінцевого рівнів фізичної підготовленості футболістів, а потім їх порівняльний аналіз. Педагогічне тестування проводилося з метою оцінки рівня розвитку фізичних якостей юних футболістів. Результати проведеного дослідження свідчать про позитивний вплив футболу на розвиток фізичних якостей юних футболістів, адже регулярні заняття цим видом спорту призводять до тенденції зростання показників тестів.

***Ключові слова:** футбол, розвиток фізичних якостей, перехідний і підготовчий періоди підготовки, юні футболісти.*

Нині футбол є найпопулярнішою грою у світі, а отже, будь-які питання, що стосуються цього виду спорту, беззаперечно, стають актуальними. Тим більш якщо це питання щодо розвитку дитячо-юнацького футболу.

Мільйони людей різного віку щодня грають у футбол на професійному, аматорському рівні чи просто у дворі [3; 11; 18]. Проте якщо підійти до цього питання з позиції фахівця фізичної культури, актуальність цієї теми постає в дещо іншому ракурсі. За наявністю того, що ми маємо нині, варто зазначити, що якість українського футболу залишає бажати кращого, адже кількість юних футболістів, що виховувались у рідних стінах і далі заграли на високому рівні, дуже мала, звідси велика кількість легіонерів у командах майстрів, тому розвиток футболу в Україні зводиться нанівець і уся праця тренерів-педагогів стає нікому не потрібною [8; 13]. А що є причиною цього? На нашу думку, по-перше, варто розмовляти про якість тренувального процесу в ДЮСШ, а вже потім шукати якісь інші причини. Варто, чітко формулюючи малюнок тренувального заняття, приділяти достатню увагу розвитку фізичних якостей майбутніх футболістів. Адже закладене з малих років є фундаментом у подальшому розвитку молодих спортсменів.

Футбол належить до видів спорту, що найбільшою мірою сприяють різносторонньому фізичному розвитку людини і що водночас пред'являють його організму виключно високі вимоги [1; 22]. Сучасний рівень розвитку футболу висуває високі вимоги до фізичної підготовленості футболістів, однією зі сторін якої є розвиток фізичних якостей [4; 15].

У низці видів спорту, у тому числі у футболі, методика виховання здібностей потребує подальшого вдосконалення [6; 14]. В процесі тренування у футболістів розвиваються складні і всілякі рухові навички. Харак-

терна для футболу ациклічність вправ ускладнює ці навички і пред'являє особливо великі вимоги до органів чуття футболістів [2; 16; 17]. Виконання придбаних рухових навиків пов'язане зі швидким переміщенням м'яча і гравців на полі. У зв'язку з цим провідне місце у футболістів займає зорова аферентна система [9; 23]. Одночасно відбувається безперервне формування і вдосконалення умовно-рефлекторних зв'язків між корою головного мозку, руховим апаратом і внутрішніми органами; значно розширюються функціональні можливості рухового апарату, нервової системи, вегетативних органів, удосконалюються координаційні й адаптаційні здібності [7; 12; 19].

Варто також зазначити, що фізичні якості і рухові навички виявляються в грі в тісному взаємозв'язку з тонкою координацією рухів, швидкою реакцією, розвиненим мисленням, великою емоційністю. Гра у футбол пов'язана з необхідністю підтримувати високу працездатність впродовж довгого часу і виконувати часом роботу максимальної інтенсивності на фоні значного загального стомлення, а також вимагає високої стійкості у взаємозв'язку функціональних систем. Тому технічні і тактичні уміння футболістів виявляються в грі з належною ефективністю лише на фоні високого рівня їх фізичної підготовленості [5; 10; 20; 21].

Мета статті полягала у з'ясуванні та експериментальному обґрунтуванні впливу футболу на розвиток фізичних якостей юних футболістів.

Для досягнення поставленої мети вирішувалися такі завдання:

1) вивчити й узагальнити спеціальну і науково-методичну літературу;
2) провести педагогічне тестування юних футболістів;
3) провести порівняльний аналіз результатів тестів, що пропонувалися на початку та наприкінці експерименту;
4) з'ясувати вплив футболу на розвиток фізичних якостей юних футболістів.

Для вирішення поставлених завдань були використані такі методи наукового дослідження: теоретичний аналіз науково-методичної літератури; анкетування, бесіда, опитування; педагогічне тестування; педагогічний експеримент; методи математичної статистики.

Педагогічний експеримент був організований у рамках навчально-тренувального процесу юних футболістів ДЮСШ "Восток" м. Харкова протягом 6 місяців (з жовтня 2017 р. по березень 2018 р.) Програма педагогічного експерименту включала вивчення вихідного і кінцевого рівнів фізичної підготовленості футболістів, а потім їх порівняльний аналіз. Педагогічне тестування проводилося з метою оцінки рівня розвитку фізичних якостей за наведеною нижче програмою.

1. *Біг 30 м.* Для оцінки швидкісних якостей визначався час пробіжки 30 м. Давалося 2 спроби, вибирався кращий результат.
2. *Стрибок у довжину з місця.* Для оцінки швидкісно-силових якостей вимірювалася довжина стрибка з місця поштовхом двох ніг. Записувався кращий результат із двох спроб.
3. *Жонглювання м'ячем.* Футболіст за сигналом починав жонглювати м'ячем поперемінно правою і лівою ногами впродовж однієї хвилини.
4. *Біг 7х50 м.* Для оцінки спеціальної швидкісної витривалості використовувався "човниковий біг 7х50 м". Фіксувався час, за який пробіг футболіст сім 50-метрових відрізків із ривково-гальмівними діями, при цьому опорна нога ставилась за лінію старту і фінішу. Футболіст починав рух із високого старту за сигналом тренера.
5. *Тест Купера.* Для оцінки загальної витривалості визначалася відстань, яку пробігає футболіст за 12 хвилин бігу по 400-метровій доріжці.
6. *Підтягування*. Тест проводився у приміщенні на високій перекладині.

Зважаючи на те, що наш експеримент проходив із жовтня по березень, ми захопили перехідний і підготовчий періоди підготовки.

Перехідний період для кожного гравця футбольної команди має бути суворо індивідуальним, хоча триває він не більше двох місяців. Завданням цього періоду є активне перемикання тренувального навантаження при збереженні досягнутого рівня технічної і фізичної підготовки. Заняття проводяться 3–4 рази на тиждень. Інтенсивність занять невелика, і заняття за своєю спрямованістю мають розвантажувальний характер. Вживані засоби – в основному ігри (баскетбол, волейбол, ручний м'яч), стрибки і стрибкові вправи, біг невеликої інтенсивності на відрізках 150–300 м, кроси, плавання і ін., які вносять різноманітність, відволікають від спеціалізованого тренування і водночас забезпечують збереження хорошого рівня фізичної підготовленості і загальної тренованості.

Завдання підготовчого періоду полягають у підвищенні функціональних можливостей юних футболістів і розвитку таких якостей, як сила, витривалість, спритність, гнучкість та швидкість у вдосконаленні техніки поводження з м'ячем. Інтенсивність навантаження в цей час невелика. Вживані засоби мають бути досить багатообразні. Тут широко застосовуються:

1) кросовий і повільний біг у залі, манежі і на вулиці;
2) змінний і повторний біг на відрізках від 60 до 300 м;
3) прискорення на відрізках до 150 м;
4) стрибки у висоту, у довжину, а також стрибкові вправи;
5) низькі старти на 20, 30, 40, 50, 60, 80 і 100 м упівсили;
6) вправи з гумовими амортизаторами;

7) вправи зі штангою і набивними м'ячами;
8) вправи з партнером;
9) акробатичні вправи;
10)кругове тренування.

Для юних футболістів у цей період рекомендується проводити не менше 5 тренувань на тиждень.

Під час нашого дослідження зразковий план тренування мав такий вигляд:

1-й день. Розминка в змінному темпі або гра у футбол – 25−30 хв. Спеціальні вправи з м'ячем (передачі, удари по воротях). Вправи зі штангою – вага 30−45 кг, 12−15 підходів. Повторний біг: 3–6 х 400 м або 5−8 х 300 м (58,0−65,0 і 43,0−47,0).

2-й день. Розминка. Біг з високим підніманням стегон – 5 х 100 м, 2−3 серії. Біг із низького старту – 6 х 45 м. Вправи з м'ячем на швидкість. Метання набивного м'яча – 25−45 разів.

3-й день. Гра у футбол – 30−60 хв. Вправи для розвитку гнучкості. Стрибкові вправи.

4-й день. Розминка. Гра у футбол – 20−40 хв. Вправи зі штангою (вага штанги 40−50 кг) – 8−10 підходів. Повторний біг − 300−400−500−600−500−400−300 м (48,0−51,0, 63,0−68,0, 1,25−1,35, 1,45−1,50, 1,25−1,30, 68,0−70,0, 46,0−47,0).

5-й день. Розминка із змінним бігом – 10 х 120−150 м, через 150 м повільного бігу. Вправи для розвитку гнучкості. Біг з високим підніманням стегон – 5 х 100 м, 1−3 серії. Метання набивного м'яча – 35−60 разів. Виконувати серіями по 10−15 кидків. Повторний біг 10 х 300 м через 4 хв. відпочинку.

6-й день. Гра у футбол – 60−70 хв. Вправи з м'ячем – 30 хв.

7-й день. Відпочинок.

Наш експеримент мав на меті з'ясувати, як футбол впливає на розвиток фізичних якостей футболістів. Для цього ми мали порівняти дані тестів, що пропонувалися перед початком дослідження і наприкінці. Саме з цією метою ми провели тестування у жовтні. Результати попереднього тестування юних футболістів представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Результати попереднього тестування юних футболістів

Тести	Показники		
	Мінімальні	Максимальні	Середні
1. Біг 30 м (с)	4,3	4,1	4,2
2. Стрибок у довжину з місця поштовхом двох ніг (м)	2,50	2,66	2,58
3. Жонглювання м'ячем *за 1 хв.*	63	71	67
4. Біг 7 х 50 м (с)	66	64,5	65,2
5. Тест Купера (м)	2850	3125	2980
6. Підтягування	9	16	13

З усієї групи ми брали максимальні, мінімальні показники та знаходили середні для підбиття підсумків. За такою схемою ми працювали і на кінцевому етапі нашого дослідження у березні. Результати заключного тестування юних футболістів представлені у таблиці 2.

Таблиця 2

Результати заключного тестування юних футболістів

Тести	Показники		
	Мінімальні	Максимальні	Середні
1. Біг 30 м (с)	4,1	3,9	4,0
2. Стрибок у довжину з місця поштовхом двох ніг (м)	2,55	2,70	2,63
3. Жонглювання м'ячем *за 1 хв.*	69	74	72
4. Біг 7х50 м (с)	63	59	61
5. Тест Купера (м)	3150	3250	3200
6. Підтягування	13	17	15

Аналіз результатів проведеного дослідження свідчить про те, що футболісти, які протягом 6 місяців систематично виконували фізичні вправи спрямовані на розвиток фізичних якостей, мають вищі кінцеві показники фізичного стану порівняно зі своїми показниками на початку дослідження:

1) середні показники бігу на 30 м покращали на 0,2 с (з 4,2 с до 4,0 с);
2) середні показники стрибка у довжину з місця збільшилися на 0,05 м (з 2,58 м до 2,63 м);
3) середні показники жонглювання м'ячем збільшилися на 5 р. (з 67 р. до 72 р.).
4) середні показники бігу 7 х 50 м покращали на 4,2 с з 65,2 с до 61 с);
5) середні показники бігу за 12 хвилин покращали на 220 м (з 2980 м до 3200 м);
6) середні показники підтягування збільшилися на 2 р. (з 13 до 15).

Результати проведеного дослідження свідчать про позитивний вплив футболу на розвиток фізичних якостей юних футболістів. Адже регулярні заняття цим видом спорту призводять до тенденції зростання показників тестів.

Середні показники тестів на початку та наприкінці дослідження представлені у таблиці 3.

Таблиця 3

Середні показники тестів на початку та у кінці дослідження

Тести	Середні показники на початку дослідження	Середні показники у кінці дослідження
1. Біг 30 м (с)	4,2	4,0
2. Стрибок у довжину з місця поштовхом двох ніг (м)	2,58	2,63
3. Жонглювання м'ячем *за 1 хв.*	67	72
4. Біг 7 х 50 м (с)	65,2	61
5. Тест Купера (м)	2980	3200
6. Підтягування	13	15

Висновки.

1. Розвиток фізичних якостей футболістів у дитячому віці має велике значення, адже закладене з малого віку супроводжуватиме протягом усього життя.

Варто також знати сенситивні періоди розвитку фізичних якостей у дітей та пам'ятати, що деякі з якостей, таких як швидкість, спритність, істотно залежать від послідовності та природних даних. І залежно від цього будувати тренувальне заняття та навантаження для нього.

2. На підставі проведеного дослідження ми з'ясували, що вплив футболу на розвиток фізичних якостей величезний. Гравці, які систематично використовують фізичні вправи, спрямовані на розвиток фізичних якостей, мають вищі показники фізичного стану порівняно зі своїми показниками раніше.

3. Для подальших занять футболом дуже важливий розвиток фізичних якостей у дитинстві. Фундамент, закладений в юному віці, визначатиме, на якому рівні гратимуть ваші вихованці. Саме тому тренерам-педагогам у ДЮСШ максимальну увагу варто приділяти розвитку фізичних якостей юних футболістів.

Перспективи подальших досліджень передбачають розроблення комплексів вправ для розвитку швидкості, спритності, витривалості, сили і швидкісно-силових якостей. Проблема оптимізації тренувального процесу юних футболістів потребує подальшого аналізу і дослідження.

Використана література:

1. Арестов Ю. М., Годик М. А. Подготовка футболистов высших разрядов. Москва : ГЦОЛИФК, 2010. 130 с.
2. Герасименко А. П. Совершенствование основ технико-тактического мастерства юных футболистов. Волгоград, ВГАФК, 2012. 215 с.
3. Деркач А. А., Исаев А. А. Педагогическое мастерство тренера. Москва : Физкультура и спорт, 2011. 170 с.
4. Зациорский В. М. Физические качества спортсмена. Москва : Физкультура и спорт, 2013. 250 с.
5. Качани Л., Горский Л. Тренировка футболистов / Пер. со словацк. И. : Физкультура и спорт, 2014. 245 с.
6. Коробейник А. В. Футбол : Самоучитель игры. Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. 140 с.
7. Кук М. 101 упражнение для юных футболистов. Москва : Астрель : АСТ, 2011. 70 с.
8. Макаренко В. Т., Выжгин В. А. Управление физической подготовкой юных футболистов : метод, реком. Москва, 2015. 41 с.
9. Методика отбора и основы начальной подготовки юных футболистов : метод. реком. / Сост. М. А. Годик и др. Москва, 2013. 38 с.
10. Осташев П. А. Прогнозирование способностей футболиста. Москва : Физкультура и спорт, 2012. 96 с.
11. Подготовка футболистов / Под общ. ред. В. И. Козловского. Москва: Физкультура и спорт, 2017. 173 с.
12. Юный футболист / Под ред. А. П. Лаптева, А. А. Сугилина : Учебное пособие для тренеров. Москва : Физкультура и спорт, 2014. 225 с.
13. Berger I. Die Struktur des Trainingsprozesses. *Trainingswissenschaft.* Berlin : Sportverlag, 2014. P. 426–431.
14. Borde A. Beweglichkeit als Leistungsvoraussetzung. *Trainingswissenschaft.* Berlin : Sportverlag, 2016. P. 146–156.
15. Hampe D. Die Trainingseinheit. *Trainingswissenschaft.* Berlin : Sportverleg, 2014. P. 431–436.
16. Harre D. Special problems in preparing for athletic competitions. *Principles of Sport Training.* Berlin : Sportverleg, 2012. P. 216–227.
17. Martin D. Handburch Trainingslehre. Schornorf : Hofmann, 2011. P. 172–213.
18. Platonov V. N. Actividad fisica. Barcelona : Paidotribo, 2012. 313 p.
19. Platonov V. N., Fesenko S. L. Los sistemas de entremamiento de los majores nadodores del mundo. Barcelona : Paidotribo, 2013. 356 p.
20. Sale D. G. Neural adaptation to strength training. *Strength and Power in Sport.* Oxford : Blackwell Scientific Publications, 2017. P. 249–265.
21. Schnabel G. Fundamentals and methods for the development of technique in sport. *Principles of Sports Training.* Berlin : Sportverlag, 2014. P. 159–176.
22. Schroder W. Fundamentals and methods of strength training. *Principles of Sports Training.* Berlin : Sportverlag, 2015. P. 108–124.
23. Wilmore I. H., Costill P. L. Physiology of sport and exercise. Champaign ; Illinois : Human Kenetics, 2012. 549 p.

References:

1. Arestov Yu. M., Godik M. A. Podgotovka futbolistov vyisshih razryadov. Moskva : GTsOLIFK, 2010. 130 s.
2. Gerasimenko A. P. Sovershenstvovanie osnov tehniko-takticheskogo masterstva yunyih futbolistov. Volgograd, VGAFK, 2012. 215 s.
3. Derkach A. A., Isaev A. A. Pedagogicheskoe masterstvo trenera. Moskva : Fizkultura i sport, 2011. 170 s.
4. Zatsiorskiy V. M. Fizicheskie kachestva sportsmena. Moskva : Fizkultura i sport, 2013. 250 s.
5. Kachani L., Gorskiy L. Trenirovka futbolistov / Per. so slovatsk. I. : Fizkultura i sport, 2014. 245 s.
6. Korobeynik A. V. Futbol : Samouchitel igryi. Rostov-na-Donu : Feniks, 2010. 140 s.
7. Kuk M. 101 uprazhnenie dlya yunyih futbolistov. Moskva : Astrel : ACT, 2011. 70 s.
8. Makarenko V. T., Vyizhgin V. A. Upravlenie fizicheskoy podgotovkoy yunyih futbolistov : metod, rekom. Moskva, 2015. 41 s.
9. Metodika otbora i osnovyi nachalnoy podgotovki yunyih futbolistov : metod. rekom. / Sost. M. A. Godik i dr. Moskva, 2013. 38 s.
10. Ostashev P. A. Prognozirovanie sposobnostey futbolista. Moskva : Fizkultura i sport, 2012. 96 s.
11. Podgotovka futbolistov / Pod obsch. red. V. I. Kozlovskogo. Moskva : Fizkultura i sport, 2017. 173 s.
12. Yunyiy futbolist / Pod red. A. P. Lapteva, A. A. Sugilina : Uchebnoe posobie dlya trenerov. Moskva : Fizkultura i sport, 2014. 225 s.
13. Berger I. Die Struktur des Trainingsprozesses. Trainingswissenschaft. Berlin : Sportverlag, 2014. P. 426−431.
14. Borde A. Beweglichkeit als Leistungsvoraussetzung. Trainingswissenschaft. Berlin : Sportverlag, 2016. P. 146−156.
15. Hampe D. Die Trainingseinheit. Trainingswissenschaft. Berlin : Sportverleg, 2014. P. 431−436.
16. Harre D. Special problems in preparing for athletic competitions. Principles of Sport Training. Berlin : Sportverleg, 2012. P. 216−227.
17. Martin D. Handburch Trainingslehre. Schornorf : Hofmann, 2011. P. 172−213.
18. Platonov V. N. Actividad fisica. Barcelona : Paidotribo, 2012. 313 p.
19. Platonov V. N., Fesenko S. L. Los sistemas de entremamiento de los majores nadodores del mundo. Barcelona : Paidotribo, 2013. 356 p.
20. Sale D. G. Neural adaptation to strength training. Strength and Power in Sport. Oxford : Blackwell Scientific Publications, 2017. P. 249−265.
21. Schnabel G. Fundamentals and methods for the development of technique in sport. Principles of Sports Training. Berlin : Sportverlag, 2014. P. 159−176.
22. Schroder W. Fundamentals and methods of strength training. Principles of Sports Training. Berlin : Sportverlag, 2015. P. 108−124.
23. Wilmore I. H., Costill P. L. Physiology of sport and exercise. Champaign ; Illinois : Human Kenetics, 2012. 549 p.

Ремзи И. В., Аксенов Д. В. Усовершенствование процесса развития физических качеств юных футболистов

В статье рассмотрены вопросы, связанные с выяснением и экспериментальным обоснованием влияния футбола на развитие физических качеств юных футболистов. Педагогический эксперимент проходил 6 месяцев (с октября 2017 г. по март 2018 г.) и охватывал переходный и подготовительный периоды подготовки. Программа педагогического эксперимента включала изучение исходного и конечного уровня физической подготовленности футболистов, а потом их сравнительный анализ. Педагогическое тестирование проводилось с целью оценки уровня развития физических качеств юных футболистов. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о позитивном влиянии футбола на развитие физических качеств юных футболистов, потому что регулярные занятия этим видом спорта приводят к тенденции увеличения показателей тестов.

Ключевые слова: *футбол, развитие физических качеств, переходный и подготовительный периоды подготовки, юные футболисты.*

Ramsey I. V., Aksyonov D. V. Improving the development of the physical qualities of young football players

The article deals with the issues related to the clarification and experimental justification of the influence of football on the development of the physical qualities of young football players. The pedagogical experiment was held for 6 months (from October 2017 to March 2018) and covered the transitional and preparatory periods of training. The program of the pedagogical experiment included the study of the initial and final level of physical fitness of players, and then their comparative analysis. Pedagogical testing was conducted to assess the level of development of physical qualities of young football players. The results of the study indicate a positive impact of football on the development of physical qualities of young players. Because regular practice of this sport leads to an increase in test scores.

Key words: *football, the development of physical qualities, the transitional and preparatory periods of training, young football players.*

УДК 373.3

Рудницька Н. Ю., Гужанова Т. С.

ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОНТЕКСТІ ЗАВДАНЬ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена проблемі використання освітніх технологій у навчально-виховному процесі початкової школи на сучасному етапі становлення Нової української школи. Автори аналізують час появи методу проектів у педагогіці, бачення цього поняття сучасними вченими, аналізують сутність проектної технології, звертають увагу на те, що під час використання технології вирішується ціла низка різнорівневих дидактичних, виховних і розвивальних завдань, та визначають основні вимоги, яким має відповідати організація роботи над навчальним проектом. У статті дається схема роботи над проектом та вказуються функції вчителя як організатора проектної діяльності. У статті наведений приклад реалізації проекту "Екологічний марафон" студентами Житомирського державного університету імені Івана Франка під час проходження педагогічної практики. У висновках автори стверджують, що застосування проектної технології в умовах становлення Нової української школи буде стимулювати загальну активність учнів, сприяти створенню плідного освітнього середовища.

Ключові слова: *проектні технології, Нова українська школа, організація проектної діяльності.*

На сучасному етапі становлення Нової української школи одним з актуальних завдань для вчителів початкових класів є формування ключових компетентностей учнів. У Державному стандарті початкової освіти вказується, що метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості [3, с. 92]. Задля досягнення поставленої мети використовують метод проектів, що дає змогу розвивати мислення дітей, формувати систему технологізованих знань не тільки на уроках, але й у позаурочній діяльності, виховує особистість молодшого школяра. Учителі початкових класів мають не просто навчати дітей, а й привчати самостійно здобувати знання для розв'язання життєвих проблем. У роботі за проектними технологіями пріоритетним є формування вмінь і навичок проектувати власну навчальну діяльність, адже численні дослідження показали, що більшість успішних людей має проектний тип мислення, а їх успіх вирізняється здатністю самостійно проектувати шлях досягнення цілей [1, с. 46].

Метою статті є аналіз проблеми використання проектних технологій у навчально-виховному процесі початкової школи на сучасному етапі становлення Нової української школи.

Навчальне проектування не являє собою нову технологію. Метод проектування виник у США. Свій початок ця технологія бере з "методу проблем" і експериментальних досліджень Дж. Дьюї, який пропагував ідею навчання на активній основі, через активну діяльність учня, у співвідношенні з його особистим інтересом саме в цих знаннях.

Послідовнику Дж. Дьюї – В. Х. Кілпатрику вдалося вдосконалити систему роботи над проектами. Під поняттям проект у той час розуміли цільовий акт діяльності, в основі якого лежить інтерес дитини. В. Х. Кілпатрик дав таку класифікацію проектів:

- продуктивний проект, пов'язаний із трудовою діяльністю – доглядом за флорою і фауною, підготовкою макета, конструкторською діяльністю тощо;
- споживчий, тобто споживання в усіх розуміннях – підготовка екскурсій, розробка і надання різних послуг (ремонт одягу, взуття, інформаційні послуги тощо), проекти розв'язання проблем життєзабезпечення табору тощо;
- науково-дослідницький проект;
- дослідження впливу умов догляду за рослинами на врожайність, фізико-математичні проекти, технічні проекти, проекти розв'язання історичних або літературних проблем (які, як правило, поєднуються з дискусійними формами роботи) тощо;
- проект-вправа (проекти навчання і тренування для оволодіння певними навичками).

Проекти як метод привернули увагу і російських педагогів початку XX ст. Ідеї проектного навчання виникли в Російській імперії практично паралельно з розробками вчених із США. У 1905 р. під керівництвом російського педагога С. Шацького було створено групу працівників, які робили все для активного запровадження проекту як методу у практику викладання.

Пізніше, в часи СРСР, ідеї проектування почали досить широко використовувати і включати в освіту, зокрема в навчально-виховний процес школи. Але постановою ЦК ВКП(б) 1931 р. метод проектів було засуджено і заборонено через недостатню продуманість і послідовність. Відтоді в Радянському Союзі і пострадянському просторі більше не робилося якихось серйозних спроб відродити цей метод в освітянській практиці [4, с. 148–149].

Сучасне бачення методу проектів характеризується наявністю різних поглядів на тлумачення його змісту. Зокрема, в одних авторів це – педагогічна технологія (С. Сисоєва та ін.) або проектна технологія, яка відо-

бражає реалізацію особистісно орієнтованого підходу в навчанні (І. Єрмаков та ін.). Натомість інші педагоги розглядають метод проектів як засіб організації педагогічного процесу, в основу якого покладено взаємодію учнів із навколишнім середовищем, об’єднання навчання з активною діяльністю учнів (Т. Супрун); метод планування цілеспрямованої діяльності учня у зв’язку з вирішенням якогось шкільного завдання в обставинах реального життя (М. Кларін); цільовий навчально-виховний процес, спрямований на виконання суспільно корисних справ (П. Мудров); система навчання, за якої учень набуває знань, умінь та навичок у процесі планування і виконання певних складних завдань – проектів (М. Ярмаченко) [7, с. 131].

Слово “проект” у перекладі з латини буквально означає “кинутий уперед”. У сучасному розумінні проект – це намір, який буде здійснено у майбутньому; сукупність певних дій, документів, текстів для створення різного роду теоретичного або практичного продукту; проект – це технологічний опис педагогічного процесу і засобів, необхідних для його реалізації.

Педагогічне проектування – це попередня розробка основних деталей майбутньої діяльності учнів і педагогів. Зміст педагогічного проектування полягає в аналізі педагогічних систем, процесів та ситуацій і розробці технологій їх функціонування. Навчальне проектування орієнтоване, перш за все, на самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну або групову, яку учні виконують впродовж визначеного відрізку часу. Технологія проектування – розв’язання учнем або групою учнів проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з другого – інтегрування знань, умінь із різних галузей науки, техніки, творчості.

Результати виконання проектів повинні бути “відчутні”: якщо це теоретична проблема, то конкретне її рішення, якщо практична – конкретний результат, готовий до впровадження.

Проектна технологія передбачає використання педагогом сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів.

Таким чином, суть проектної технології – стимулювати інтерес учнів до певних проблем, що передбачають оволодіння визначеною сумою знань, та через проектну діяльність, яка здійснює розв’язання однієї або цілої низки проблем, показати практичне застосування надбаних знань від теорії до практики, гармонійно поєднуючи академічні знання з прагматичними, дотримуючи відповідний їх баланс на кожному етапі навчання.

Метою навчального проектування є створення педагогом таких умов під час освітнього процесу, за яких його результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності учня.

Під час використання технології вирішується ціла низка різнорівневих дидактичних, виховних і розвивальних завдань: розвиваються пізнавальні навички учнів, формуються вміння самостійно використовувати свої знання, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, активно розвивається критичне мислення, сфера комунікації тощо [5, с. 150].

Часто ототожнюють два види діяльності – проектування і дослідження. Дослідження виявляє те, що вже існує, а проектна діяльність створює новий продукт. Проектування передбачає планування, аналіз, пошук, реалізацію, результат (замислив – спроектував – здійснив). Під час дослідження обирається явище, яке викликало питання, й описується за допомогою цифр, графіків, схем, будується модель [4, с. 78].

Організація роботи над навчальним проектом має відповідати таким вимогам:

1) формулювання важливої у дослідницькому плані теми проекту, що потребує інтегрованих знань, пошуку інформації для її розв’язання;

2) значущість (практична, теоретична, пізнавальна) результатів пошуку;

3) організація самостійної пошукової діяльності учнів;

4) чітка структура проекту (визначення етапів проекту та їх результатів);

5) обов’язкове використання дослідницьких методів: створення проблемної ситуації, висунення гіпотези, методів дослідження, оформлення, аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, формулювання висновків.

Тема проекту вибирається залежно від теми уроку чи серії уроків, інтересів і здібностей учнів. Її можуть запропонувати і самі учні.

Результати проектів мають бути матеріальними, тобто відповідно оформленими – відеофільм, альбом, бортжурнал, комп’ютерна газета, альманах тощо.

Загальну схему роботи над проектом можна зобразити у вигляді такої таблиці.

Таблиця

№	Етапи діяльності	Зміст діяльності
1.	Формулювання теми і мети проекту.	Формулювання проблеми, мотивація, висунення гіпотези щодо її розв’язання. Обговорення і пошук інформації учнями.
2.	Планування діяльності в проекті.	Визначення джерел збору інформації, формулювання завдання і вироблення плану дій учнями.
3.	Дослідження теми проекту.	Збір необхідної інформації (спостереження, робота з літературою, анкетування, експеримент).
4.	Аналіз інформації, формулювання висновків.	Аналіз зібраної інформації.
5.	Оцінка результатів.	Демонстрація (презентація) результату, оцінка і підбиття підсумків.

Проектна діяльність – це спільна навчально-пізнавальна, творча або ігрова діяльність учнів, що має спільну мету, погоджені методи, способи діяльності, направлена на досягнення спільного результату. Неодмінною її умовою є наявність заздалегідь вироблених уявлень про кінцевий продукт діяльності, етапів проектування (вироблення концепції, визначення цілей і за¬вдань проекту, доступних та оптимальних ресурсів діяльності, створення плану програм та організація діяльності з реалізації проекту) і реалізації проекту, а також його осмислення й рефлексію результатів діяльності [2, с. 3].

Вчитель як організатор проектної діяльності виконує такі функції: допомагає учневі у пошуку інформації, координує процес роботи над проектом, підтримує і заохочує учнів, допомагає їм, проте не виконує за них їх роботу. Для цього вчитель має добре знати можливості, інтереси, бажання учнів, бути толерантним і креативним [6, с. 4].

Учитель мусить не тільки ефективно навчати, а й через організацію навчання і власну поведінку сприяти розвитку критичного і творчого мислення учнів, допомагати їх становленню як громадян демократичної правової держави. Для цього йому варто дати учням певний інформаційний та мотиваційний поштовх до роботи, продемонструвати зразки потрібних дій чи поведінки, а далі – виконувати роль консультанта, допомагати критично оцінювати і коригувати хід виконання та результати проекту, якоюсь мірою стати одним із його співвиконавців: авторитетним, проте не авторитарним. Він також має сприяти індивідуальній чи колективній роботі, створювати доброзичливу, сприятливу для роботи атмосферу, підтримувати співробітництво у класі чи у робочій групі учнів, стримувати неконструктивні суперечки і попереджати деструктивні конфлікти. Для цього він має вільно орієнтуватися у міждисциплінарному середовищі, опанувати сучасні комунікативні інтерактивні методи, засвоїти демократичні цінності й упроваджувати їх у проектну роботу з позицій толерантності й права учнів на вільний вибір.

У класі створюються сприятливі умови для дискусії та діалогу, в дитини формуються вміння вільно і коректно висловлювати свої думки навіть тоді, коли вони не збігаються з точкою зору вчителя чи більшості учнів.

Проектна технологія дає змогу одночасно і більш ефективно формувати в учнів низку ключових компетентностей, перш за все, "уміння вчитися", тобто вміння самостійно здобувати знання у будь-якому вимірі "простору навчання". Вони вчаться організовувати свою роботу з розв'язання актуальних проблем і досягнення потрібного результату, набувають навичок самоконтролю, самооцінки, самовдосконалення. Співпраця учнів між собою та з учителем під час виконання проектів сприяє формуванню соціальної компетентності демократичної природи. Учні навчаються спільно визначати проблеми і мету діяльності, ефективно співпрацювати, бути ініціативними і відповідальними за ухвалення рішень, обґрунтовано долати суперечки та ін. [6, с. 5].

Студенти ННІ педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка під час вивчення методик початкового навчання, проходження педагогічної практики постійно долучаються до створення педагогічних проектів.

Під час проходження педагогічної практики майбутніми вчителями початкової школи в Житомирському екологічному ліцеї № 24 був реалізований проект "Екологічний марафон", який став дієвим засобом екологічного виховання учнів молодшого шкільного віку в позаурочний час та дав змогу на практиці інтегрувати знання й уміння, набуті ними в ході вивчення різних навчальних дисциплін. Він включав в себе серію виховних заходів, об'єднаних екологічною тематикою.

Мета "Екологічного марафону" – формувати основи екологічної культури та елементи екологічно доцільної поведінки.

Завдання проекту:

– формувати у дітей поняття "екологія", "екологічна свідомість", "екологічна поведінка", її значення;
– здійснювати корекцію екологічних установок особистості щодо ставлення до природних об'єктів;
– сприяти особистому зростанню та саморозкриттю учнів;
– розвивати екологічну свідомість (усвідомлення себе як частинки довкілля), самосвідомість із метою зміни та корекції поведінки.

Для успішного вирішення завдань були використані такі методи: метод бесіди; групова дискусія – розвиває вміння слухати і взаємодіяти між собою; метод аналізу ситуацій – стимулює звертання до досвіду інших та свого (метод екологічної рефлексії, метод екологічної емпатії, метод екологічних асоціацій); ігрові методи (ситуаційно-рольові, дидактичні, творчі, імітаційні, ділові ігри); години вільного висловлювання; спеціальні методики на екологічну тематику (анкета й тест для діагностики рівня сформованості екологічної культури); читання літератури для розвитку екологічної свідомості; майстер-класи зі створення робіт на екологічну тематику ("Творча терапія"); екологічні вікторини та конкурси; екскурсії.

Очікуваний результат:

- здобуття учнями достатньої кількості екологічних знань, які стануть основою для екологічно доцільної поведінки;
- набуття навичок вирішення проблемних ситуацій екологічного характеру;
- сформованість вмінь самостійно працювати для досягнення загальної мети; висловлювати своє бачення екологічних проблем та шляхи їх вирішення.

Оцінка ефективності проекту здійснювалась шляхом констатувального і формувального експерименту.

План реалізації проекту “Екологічний марафон” в 4-А класі ЖЕЛ № 24

1) вступна виховна година “Екологія. Проблеми забруднення нашого довкілля”. Тестування для виявлення рівня екологічних знань;

2) майстер-клас “Поведінка на природі під час прогулянки й відпочинку”, обговорення екологічних ситуацій. Попередня робота щодо проведення КТС. Отримання індивідуальних завдань для колективної газети;

3) екскурсія в парк відпочинку імені Ю. Гагаріна. Тема: “Краса зимового парку. Життя тварин узимку”;

4) "Творча терапія": майстер-клас “Краса природи” – виготовлення аплікацій на екологічну тематику;

5) виховна година, вільна година висловлювання, аналіз життєвих ситуацій екологічного спрямування;

6) екскурсія в музей природи;

7) “Творча терапія”: “Моє найяскравіше враження від екскурсії в музей природи”;

8) майстер-клас “Догляд за кімнатними рослинами”;

9) операція “Допоможемо молодшим друзям”, передача досвіду молодшим класам у догляді за кімнатними рослинами;

10) виховна година “Вплив суспільства на природу: позитив і негатив”, ігровий марафон;

11) проведення вікторини “Кмітливі й розумні”;

12) "Творча терапія": “Я люблю природу”, створення малюнків на екологічну тематику, організація виставки;

13) майстер-клас “Жителі природи – наші друзі”, розгляд ситуацій, пов’язаних із поведінкою тварин, екологічні ігри;

14) оформлення звітного колективного бюлетеня “Наш рідний край!”;

15) підбиття підсумків реалізації проекту, проведення контрольного зрізу для визначення рівня сформованості екологічної культури.

Отже, проектна діяльність у початковій школі є важливим і ефективним засобом розвитку учнів, залучення до пошукової, дослідницької діяльності, набуття ними особистісного досвіду, культури спілкування та співпраці в різних видах діяльності. Застосування проектної технології в умовах становлення Нової української школи стимулює загальну активність учнів, сприяє створенню плідного освітнього середовища й утвердження системного характеру навчання та самоосвіти, розвитку критичного мислення і творчих здібностей дитини.

Використана література:

1. Анісімова Г. О., Нікулочкіна О. В. Сучасний урок у початковій школі: традиції та інновації. Вид. 2-ге, без змін. Тернопіль : Мандрівець, 2014. 104 с.
2. Богдан Н. С. Організація дослідної роботи: методичні рекомендації та програми гуртків екологічно-натуралістичного профілю в школах і позашкільних закладах. Київ, 1996. 180 с.
3. Державний стандарт початкової освіти / Типові освітні програми
4. для закладів загальної середньої освіти: 1–2 класи. Київ : ТД “ОСВІТА-ЦЕНТР+”, 2018. 240 с.
5. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н. П. Наволокова. 2-ге вид. Харків : Вид. група “Основа”, 2012. 176 с.
6. Освітні технології : Навчально-методичний посібник / О. М Пєхота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за ред. О. М. Пєхоти. Київ : А.С.К., 2004. 256 с.
7. Федоренко О. І. Основи екології : підручник / О. І. Бондар, А. В. Кудін, О. І. Федоренко. Київ : Знання, 2006. 458 с.
8. Чернецька Т. І. Сучасний урок: теорія і практика моделювання : навч. посібник Київ : ТОВ “Прайдрук”, 2011. 352 с.

References:

1. Anisimova G. O., Nikulochkina O. V. Contemporary lesson in elementary school: traditions and innovations. Rel. 2nd, unchanged. Ternopil : Mandrivets, 2014. 104 p.
2. Bogdan N. S. Organization of research work: methodical recommendations and programs of groups of ecological-naturalistic profile in schools and out-of-school establishments. Kyiv, 1996. 180 s.
3. State Standard of Elementary Education / Typical Educational Programs for institutions of general secondary education: 1–2 classes. Kyiv : TD “EDUCATION CENTER +”, 2018. 240 p.
4. Encyclopedia of pedagogical technologies and innovations / Author-compiler N. P. Navolokov. 2nd form. Harkiv .: View. Group “Basis”, 2012. 176 pp.
5. Educational Technologies: Teaching. guide method / O. M. Pekhota, A. Z. Kiktenko, A. M. Lyubarskaya and others; Ed. O. M. Pekhoti. Kyiv : ASK, 2004. 256 p.
6. Fedorenko O. I. Fundamentals of Ecology: Textbook / O. I. Bondar, A. V. Kudin, OI I. Fedorenko. Kyiv : Knowledge, 2006. 458 p.
7. Chernetska T. I. Contemporary Lesson: Theory and Practice of Modeling : curriculum. manual. Kyiv : “Pridruk” Ltd., 2011. 352 p.

Рудницкая Н. Ю., Гужанова Т. С. Использование проектных технологий в контексте задач Новой украинской школы

Статья посвящена проблеме использования образовательных технологий в учебно-воспитательном процессе начальной школы на современном этапе становления Новой украинской школы. Авторы анализируют время появления метода проектов в педагогике, видение этого понятия современными учеными, анализируют сущность проектной технологии, обращают внимание на то, что при использовании технологии решается целый ряд разноуровневых

дидактических, воспитательных и развивающих задач, которым должна отвечать организация работы над учебным проектом. В статье дается схема работы над проектом и указываются функции учителя как организатора проектной деятельности. В статье приведен пример реализации проекта "Экологический марафон" студентами Житомирского государственного университета имени Ивана Франко во время прохождения педагогической практики. В выводах авторы утверждают, что применение проектной технологии в условиях становления Новой украинской школы будет стимулировать общую активность учащихся, способствовать созданию плодотворной образовательной среды.

Ключевые слова: *проектные технологии, Новая украинская школа, организация проектной деятельности.*

Rudnitskaya N. Yu., Guzhanova T. S. Use of project technologies in the context of the New Ukrainian School tasks

The article is devoted to the question of the use of educational technologies in the educational process of the elementary school at the present stage of the formation of the New Ukrainian school. The authors analyze the time when the method of projects in pedagogy was introduced, the vision of this concept by modern scientists, analyze the essence of the design technology. They stress the fact that using the technology a variety of multilevel didactic, educational and developmental tasks are being solved and determine the basic requirements that the design technology puts on it organizations. The article gives an example of the project work and specifies the functions of the teacher as the organizer of the project activity. The article gives an example of the "Ecological Marathon" project implementation by the students of Ivan Franko Zhytomyr State University during the pedagogical practice. In the conclusions, the authors claim that the application of design technology in the conditions of the formation of the New Ukrainian school will stimulate the general activity of students, promote the creation of a fruitful educational environment.

Key words: *project technologies, New Ukrainian school, organization of project activity.*

УДК 377.1

Рузяк Т. І.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ АНАЛІЗ СТАНУ ПРАКТИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ВПУ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ

У статті представлено результати експериментального аналізу стану практики формування професійної культури учнів вищих професійних училищ. Вивлено, що культурологічний компонент професійної культури фахівця сфери обслуговування цілком прийнятно формувати під час навчально-виховного процесу у ПТНЗ. З'ясовано, що є завищена самооцінка культурного рівня, яка здебільшого із часом переростає в низький реальний рівень професійної культури фахівця на момент закінчення навчального закладу. Встановлено параметри процесу формування професійної культури: готовність учня до сприйняття професійної культури, готовність викладача формувати професійну культуру, заходи щодо її формування. Найважливішими чинниками впливу на формування уявлень про цінності, норми, правила та стандарти поведінки виявилися прийоми, що спираються на комунікативі аспекти. Запропоновано заходи щодо підняття рівня сформованості мотиваційо-ціннісного компоненту у процесі професійної підготовки фахівців сфери обслуговування.

Ключові слова: *загальнокультурна компетентність, професійна культура, культурологічний компонент, заходи щодо формування професійної культури.*

У сучасних умовах реформування економіки та становлення нових економічних відносин в Україні значно розширюється коло вимог, що висуваються до кваліфікації фахівця, який працює у побутовій сфері. Планомірне тісне інтегрування України у світові торговельні процеси зумовлює необхідність формування нового покоління фахівців, здатних не лише ефективно й грамотно вести торговельні операції, але й дотримуватися вимог професійного етикету, що є загальноприйнятим у цивілізованому світі.

О. Романовський вважає: "Формування і розвиток особових якостей студента значно більшою мірою залежить від особистості викладача, ніж від характеру і змісту спеціально організованих виховних впливів" [3, с. 97]. Перед інженерно-педагогічними працівниками вищих професійних училищ стоять завдання наповнення предметно-функціонального характеру навчання гуманітарним змістом, допомога в цілеспрямованому самостійному осягненні гуманістичних культурних орієнтацій, демонстрація культурно-історичних передумов сучасної цивілізації, сприяння розвитку здібностей особистості.

Умови ринку праці вимагають від системи професійно-технічної освіти системних організаційно-педагогічних зусиль щодо корекції процесу професійної підготовки учнів. Ці зусилля "своєю складовою частиною повинні мати професійну культуру як інтегративний чинник професійної підготовки майбутнього фахівця. Це забезпечить покращення ефективності професійної освіти учнів, стабільність і динамічність просування особистості в оволодінні професією; дозволить поєднати та доцільно використовувати системний, комплексний, соціально-педагогічний, особистісно-діяльнісний, професійно-технологічний підходи у процесі навчання та виховання майбутнього кваліфікованого робітника" [4, с. 243].

У системі професійної підготовки фахівців спостерігаються значні відмінності в культурному компоненті її змісту для фахівців різних професій, що коливаються від доволі вагомого значення культури до майже невідчутної його ролі. Основою визначення змісту професійної освіти фахівця будь-якої галузі є модель його професійної діяльності, поведінки. Одним з елементів цієї моделі, безперечно, виступає професійна культура.

Сучасними науковцями досліджувалися питання професійної етики майстра виробничого навчання (О. Кривошеєва), культура ділового мовлення (В. Михайлюк), формування професійно-етичної культури (О. Пономаренко), професійно-педагогічної культури майбутнього насавника (Т. Сидоренко, Т. Ткаченко, Я. Черньонков), формування естетичної культури майбутніх учителів трудового навчання (В. Титаренко), управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти (Л. Васильченко), графічної культури у майбутніх учителів трудового навчання (П. Буянов), професійної підготовки майбутнього вчителя (Л. Онищук), культури побуту школярів у системі естетичного виховання (С. Панасюк), професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу (Т. Щеголєва), моральної культури учнів профтехучилищ, зорієнтованих на народні традиції (Н. Заячківська) та ін.

Водночас лишаються невирішеними суперечності між соціальними вимогами до професійної культури робітника і реальним її рівнем у випускників вищих професійних училищ, необхідністю передачі молоді емоційно-ціннісного досвіду та недостатньою мотивацією учнів вищих професійних училищ до сприйняття професійної культури, об’єктивною необхідністю формування професійної культури фахівців сфери обслуговування і недостатньою підготовленістю викладачів до цієї діяльності, потребами та реальним рівнем науково-методичного забезпечення формування професійної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування.

Метою статті є виявлення стану практики формування професійної культури учнів ВПУ шляхом емпіричного аналізу.

“Поняття “загальнокультурна компетентність” розглядається як специфічно людський спосіб буття, який визначає весь спектр практичної і духовної активності особистості, його можливої взаємодії з навколишнім світом та собою і включає систему знань, умінь, навичок, а також моральних, етичних, духовних норм та цінностей. Загальнокультурну компетентність учня професійно-технічного навчального закладу визначено як систему наукових і загальнокультурних знань, умінь та навичок, здобутих у процесі навчання і набуття суб’єктного досвіду, та здатність їх застосовувати в конкретних професійних та життєвих ситуаціях, що передбачає сформованість способів спілкування та поведінки, які відповідають загальнолюдським нормам моралі” [2, с. 7].

Викладачі навчальних предметів культурологічного спрямування, спираючись на естетично-виховні засади мистецтва, мають бути не лише коментаторами пам’яток і досягнень культури, а й стати керманичами процесу духовного становлення майбутніх фахівців, збуджувати почуття, глибину думки і пристрасті, самостійність мислення, пізнавально-діяльнісні інтереси учнів, розвивати функції художньої творчості. Власне “широка ерудиція викладача, знання теми і самостійність її інтерпретації, привнесення різноманітних наукових і життєвих прикладів, щирий пафос, глибина пристрасті – усе це викличе непідробний інтерес вихованців. І, навпаки, перевантаження записами лекційного матеріалу, цитатами, статистичним переліком пам’яток світової та національної культури, відсутність власних оцінок відштовхують учнів від предмета, викликають байдужість до логічного і почуттєвого сприйняття, розуміння в запам’ятовування предмета. Лекція, яка стовідсотково віддзеркалює підручник, конспект, підриває авторитет викладача, не розвиває пізнавальний інтерес учня, не мобілізує його на активну творчу діяльність” [1, с. 5].

Викладені вище теоретичні положення підтверджуються та доповнюються експериментальним аналізом проблеми формування професійної культури фахівців сфери обслуговування.

Незважаючи на низьку оцінку учнями важливості формування професійної культури, вони підсвідомо розуміють важливість цього компонента у структурі фахівця сфери обслуговування. Щодо випускників, тут очевидним є розуміння важливості формування професійної культури, оскільки з відповідними проблеми вони зустрічаються у повсякденній практиці надання послуг під час виконання своїх службових обов’язків. Варто також зазначати, що певний відсоток інженерно-педагогічних працівників поставив культурний компонент чи не на остатнє місце у структурі фахівця сфери обслуговування. Це доводить необхідність роботи не тільки з учнями, а й з викладацьким складом щодо підвищення рівня розуміння професійно-культурологічного компонента.

У процесі аналізу результатів виявилося, що значна частина учнів (33 %) і більшість педагогів (53 %) схиляються до думки, що культурологічний компонент професійної культури фахівця сфери обслуговування цілком прийнятно формувати під час навчально-виховного процесу у ПТНЗ. Дещо іншою виявилася думка випускників (41 %) і роботодавців (38 %), які говорять про доцільність забезпечення готовності до сприйняття культурних цінностей. Водночас самі учні і педагоги недооцінюють цей фактор (відповідно лише 24 % і 18 %). Знайшли підтримку 15 % учнів, 19 % педагогів, 21 % випускників і 17 % роботодавців положення щодо підняття рівня самоосвіти. Важливе місце у формуванні професійної культури виховним позаурочним заходам віддають учні (18 %). Найменшу підтримку отримали факультативні заняття (10 % учнів, 4 % педа-

гогів, 5 % випускників і 7 % роботодавців). Це зрозуміло, адже у проведенні цих занять часто не зацікавлені ані викладачі (робота на громадських засадах, без оплати), ані учні (додаткове навантаження у післяурочний час). Із низьким рівнем впливу на формування професійної культури шляхом виховних позаурочних заходів погодилося близько 15 % опитаних.

Цікаво, що учні вважають себе готовими до процесів формування професійної культури практично на 50 %, у той час як викладачі виокремлюють лише близько 30 % таких учнів. Це засвідчує той факт, що є завищена самооцінка культурного рівня, яка здебільшого із часом переростає в низький реальний рівень професійної культури фахівця на момент закінчення навчального закладу. З іншого боку, майже 75 % викладачів вважають себе готовими до роботи з підняття рівня професійної культури своїх вихованців, тоді як учні вважають, що лише половина вчителів може вважатися готовою до такого виду діяльності. Як додаткові аргументи учні наводили недостатньо високий культурний рівень окремих викладачів, ставлення до учнів, стереотипи в їх роботі. Водночас 72 % учнів і 67 % викладачів вважають, що рівень готовності можна покращити, незважаючи на наявність об'єктивних та суб'єктивних чинників на ці процеси.

Складниками процесу формування професійної культури фахівців сфери обслуговування виступають такі параметри: готовність учня, готовність викладача, заходи щодо її формування.

Практично усі респонденти зазначають важливість формування уявлень про цінності, норми, правила та стандарти поведінки в родинному колі. На другому місці за важливістю розмістився навчально-виховний процес (це абсолютно нормально, адже значний час свого свідомого життя ми проводимо у стінах навчальних закладів, де отримуємо необхідні знання та вміння, формуємо свій світогляд, спілкуємось із наставниками, колегами тощо). На підсумковому третьому місці опинився чинник виконання службових обов'язків (найбільший ранг він отримав від роботодавців, які переконані, що саме у процесі роботи відбувається остаточне формування професійних ціннісних орієнтирів). Спілкування з друзями (колегами) отримало найвищий ранг в оцінці учнів (а хіба могло бути по-іншому), хоча у загальному рейтингу посіло четверте місце. Практично розділили 5 та 6 місця засоби масової інформації та література, які знайшли найменшу підтримку респондентів (усі читають дедалі менше і менше).

Уважний аналіз отриманих результатів дає підстави зробити висновки, що найважливіші чинники впливу на формування уявлень про цінності, норми, правила та стандарти поведінки мають в основі комунікативні аспекти (спілкування). Тому надзвичайно важливою є належна увага до професійної комунікації у процесі навчально-виховного процесу підготовки фахівців сфери обслуговування. Майже 80 % респондентів вважать, що в понятті «професійна культура» порівну культури і професії. Думки ще 20 % розійшлися також практично порівну між цими категоріями. Це доводить правильність наших міркувань щодо виокремлення професійно-культурологічного компоненту у структурі формування професійної культури фахівців сфери обслуговування. Отже, нині не можемо стверджувати, що учні формують свій рівень професійної культури у стінах ПТНЗ. Цей процес є стихійним, безсистемним. Але є ґрунтовні підстави вважати, що цю справу можна покращити.

Чотири учні з п'яти зазначили значущість особистих якостей. Деякі навіть обґрунтували свої погляди. Вони підкреслювали, що саме особистісні якості викладача можуть зробити "сухий і нецікавий предмет привабливим для учня". Лише завдяки особистісним якостям, зазначали респонденти, вибудовуються взаємини викладачів і учнів. Звичайно, міра значущості особистісних якостей викладача для учнів різниться. Але все-таки більшість опитаних взаємопов'язує своє ставлення до предмета зі ставленням до педагога. Є викладачі, від яких учням необхідна лише професійна подача інформації. Це – вирок викладачеві як людині, як носієві так званих загальнолюдських цінностей. Не можна забувати, що знання завжди асоціюватимуться з їх джерелом. І якщо викладач не викликатиме асоціативно позитивних емоцій, то пам'ять прагнутиме швидше від них звільнитися і від того, про що він говорив. Характерно, що учні зазначають пряму залежність особистої позиції викладача від змісту і характеру навчальної дисципліни. Особливо підкреслювалося, що вивчення гуманітарних дисциплін через ставлення викладача до минулого і сьогодення, через вияв його життєвого досвіду дає змогу залучити учнів у світ нового, невідомого.

На нашу думку, особливе місце у формуванні професійної культури належить творам мистецтва. Завдяки ним юнаки й дівчата можуть відкривати для себе світ нових емоцій. Водночас результати констатувального експерименту свідчать, що в них наявний недостатній рівень знань із мистецтва, слабко розвинена емоційна сфера психіки – результат неналежної уваги до цих питань у загальноосвітній школі, що певним чином позначається на рівні їхньої культури. Більшість відповідей та творчих робіт учнів сутнісно не відображає своєрідне, особистісне зацікавлене ставлення до світу.

Таким чином, вивчення сучасного стану процесу формування професійної культури молодших спеціалістів сфери обслуговування за допомогою анкетування та бесід з учнями, інженерно-педагогічними працівниками, працедавцями та випускниками і аналіз Державних стандартів дали змогу сформулювати наведені нижче висновки.

1. Традиційна система викладання циклу гуманітарних дисциплін (зокрема зарубіжної літератури і культурології) у ВПУ не повною мірою сприяє формуванню та підвищенню рівня професійної культури, відповідно до запитів суспільної думки.

2. Реальною можливістю підвищення рівня професійної культури під час здобуття рівня молодшого спеціаліста у сфері обслуговування є:

– покращення якості дидактичного та методичного супроводу вивчення гуманітарних дисциплін (відсутні сучасні засоби навчання на уроках гуманітарного циклу, які б дали змогу переглянути музейні експонати, експозиції виставок, матеріали на електронних носіях у вигляді фільмів та презентацій, які поширюються значними темпами);

– внесення змін у систему викладання гуманітарних дисциплін із метою підвищення якості й актуальності навчального матеріалу, професійного і практичного його скерування, врахування світоглядних аспектів (вибір авторів і творів дати змогу здійснювати викладачу-практику);

– наступність і запитуваність елементів професійної культури упродовж усього періоду навчання (цикл гуманітарних дисциплін вивчається на перших курсах, а потім його немає, тому необхідно елементи культурологічних знань інтегрувати у професійну підготовку, проходження виробничої практики виконання випускних кваліфікаційних робіт);

– застосування у навчальному процесі інноваційних методів і форм навчання (зокрема роботу у групах, виконання проектів, розробку презентацій тощо);

– систематичне підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників;

– діагностика рівня професійної культури учнів та визначення готовності до формування у них професійної культури.

Отримані результати свідчать про недостатню роботу, яка проводиться в навчальних закладах професійно-технічної освіти (адже анкетувалися учні перших курсів, основні культурні цінності яких там формувалися) щодо мотивації освоєння культурологічних знань, усвідомлення значення культурологічної складової частини у професійній діяльності, соціально цінних мотивів поведінки, переконаності в необхідності самовиховання та самовдосконалення. У рамках нашої роботи це дає сподівання на проведення адекватної роботи з учнями на предмет підняття рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту у процесі професійної підготовки фахівців сфери обслуговування.

Таким чином, засвідчено, що серед учнів ПТНЗ сфери обслуговування лише 7,7 % можуть претендувати в майбутньому на отримання робочого місця, адже сформованості саме цього компонента професійної культури приділяють найбільшу увагу працедавці. Більшість учнів (53,1 %), приходячи у ПТНЗ, мають низький рівень теоретико-культурологічних знань, не уявляють кваліфікаційних вимог до фахівця, не володіють комунікативною культурою, не розуміють суті професійної культури.

Висновки. Емпіричний аналіз дав змогу зробити висновок, що значна частина учасників навчально-виховного процесу у ВПУ сфери обслуговування (учні та інженерно-педагогічні працівники) відчуває труднощів, пов’язаних з організацією діяльності учнів щодо формування професійної культури майбутнього фахівця сфери обслуговування. Результати дослідної роботи відображають провідну тенденцію – недостатній рівень сформованості професійної культури учнів ВПУ сфери обслуговування. Виявлено, що система підготовки і перепідготовки інженерно-педагогічних працівників не забезпечує належної готовності до здійснення ефективної навчально-пізнавальної діяльності учнів, спрямованої на формування професійної культури, оскільки не формує налаштованості на інноваційні форми і методи організації такої роботи, не сприяє засвоєнню знань, розвитку необхідних для цього професійних якостей. Зафіксовано також низький рівень готовності учнів до сприйняття теоретико-культурологічних знань, які є основою формування професійної культури майбутнього фахівця.

До подальших напрямів дослідження зараховуємо пропозиції скорегувати ці недоліки шляхом внесення відповідних змін (спецкурс для викладачів, факультативний курс для учнів, система формування професійно-культурологічного компонента у процесі вивчення гуманітарних дисциплін тощо).

Використана література:

1. Музальов О. Культурологічна підготовка учнів професійно-технічних навчальних закладів. *Педагогіка і психологія професійної освіти.* 2003. № 1. С. 69–79.
2. Павленко А. Ю. Формування загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів у процесі вивчення предметів суспільно-гуманітарного циклу : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2014. 20 с.
3. Романовський О. Проблеми виховання у майбутніх підприємців морально-етичних норм поведінки для успішної професійної діяльності. *Освіта і управління.* 2000 (2001). Т. 4. № 1–2. С. 95–106.
4. Траверсе О. О. Професійна культура як інтегративний чинник фахової підготовки і виховання учнів професійно-технічних навчальних закладів. *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи* : збірник наукових праць / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. Київ, 2003. С. 238–243.

References:

1. Muzalov O. Kulturologichna pidgotovka uchniv profesijno-texnichnyx navchalnyh zakladiv. *Pedagogika i psyhologiya profesijnoyi osvity.* 2003. № 1. S. 69–79.
2. Pavlenko A. Yu. Formuvannya zagalnokulturnoyi kompetentnosti uchniv profesijno-tehnichnyx navchalnyh zakladiv u procesi vyvchennya predmetiv suspilno-gumanitarnogo cyklu : avtoref. dys. … kand. ped. nauk : 13.00.04. Zhytomyr, 2014. 20 s.
3. Romanovskyj O. Problemy vyxovannya u majbutnih pidpryyemciv moralno-etychnyh norm povedinky dlya uspishnoyi profesijnoyi diyal’nosti. *Osvita i upravlinnya.* 2000 (2001). T. 4. № 1–2. S. 95–106.
4. Traverse O. O. Profesijna kul’tura yak integratyvnyj chynnyk fahovoyi pidgotovky i vyhovannya uchniv profesijnno-texnichnyh navchalnyh zakladiv. *Pedagogika i psyhologiya profesijnoyi osvity: rezultaty doslidzhen i perspektyvy* : zbirnyk naukovyh pracz / za red. I. A. Zyazyuna ta N. G. Nychkalo. Kyiv, 2003. S. 238–243.

Рузяк Т. И. Экспериментальный анализ практики формирования профессиональной культуры учеников ВПУ сферы услуг

В статье представлены результаты экспериментального анализа практики формирования профессиональной культуры высших профессионально-технических училищ. Исследовано, что культурологическая составляющая профессиональной культуры специалиста по обслуживанию вполне приемлема для формирования во время учебно-воспитательного процесса в профессионально-технических училищах. Выяснилось, что существует завышеная самооценка культурного уровня, который в большинстве случаев в конечном итоге превращается в низкий реальный уровень профессиональной культуры специалиста на момент окончания учебы. Определены параметры процесса формирования профессиональной культуры: готовность ученика к восприятию профессиональной культуры, готовность педагога сформировать профессиональную культуру, меры по ее формированию. Наиболее важными факторами, влияющими на формирование понятий о ценностях, нормах, правилах и стандартах поведения, были приемы, которые опираются на коммуникативные аспекты. Предложены меры по повышению уровня формирования мотивационно-ценностного компонента в ходе профессиональной подготовки специалистов сферы обслуживания.

Ключевые слова: *общая культурная компетенция, профессиональная культура, культурологические компонент, меры по формированию профессиональной культуры.*

Ruzyak T. I. Experimental Analysis of practice of formation of professional culture of students of the VPU service sphere

The article presents the results of experimental analysis of practice of formation of professional culture of higher professional and technical schools. It is investigated that the cultulogological component of professional culture of the service specialist is quite acceptable for formation during the educational process in vocational-technical schools. It turned out that there is a zavyshenaja self-esteem of cultural level, which in most cases eventually turns into a low real level of professional culture of a specialist at the time of graduation. Parameters of the process of formation of professional culture are defined: readiness of pupil to perception of professional culture, readiness of teacher to form professional culture, measures on its formation. The most important factors influencing the formation of concepts about values, norms, rules and standards of behavior were receptions, which rely on communicative aspects. Measures are proposed to increase the level of motivation and value component in the course of professional training of the service sector specialists.

Key words: *general cultural competence, professional culture, culturological component, measures on formation of professional culture.*

УДК [378.147:332.2]:378

Русіна Н. Г.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГЕОДЕЗІЇ ТА ЗЕМЛЕУСТРОЮ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті розглянуто особливості підготовки майбутніх фахівців геодезії та землеустрою у контексті європейської інтеграції. Особливу увагу приділено аналізу організації навчального процесу на землевпорядних факультетах. Неперервну землевпорядну освіту визначено як процес формування особистості землевпорядника в період базової різнорівневої підготовки та всебічного розвитку його особистості в процесі післямагістерської освіти. Базова підготовка – це процес і результат формування професійної та загальної культури землевпорядника, а післямагістерська – процес збагачення, розширення й поглиблення його знань. Представлено характеристику сучасних навчальних планів підготовки майбутніх землевпорядників. Здійснено комплексний аналіз освітньої програми спеціальності 193 "Геодезія та землеустрій".

Ключові слова: *спеціальність, геодезія та землеустрій, освітня програма, неперервна освіта, структура навчального плану, обов'язкові навчальні дисципліни, дисципліни за вибором.*

Одним із найважливіших напрямів освітньої професійної політики в сучасних умовах є забезпечення високої якості професійної підготовки студентів на основі збереження її фундаментальності, відповідності актуальним і перспективним потребам особи, суспільства і держави [5, с. 102].

Важливими принципами Державної політики у сфері вищої освіти стали: сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу, створення умов для освіти протягом життя, міжнародна інтеграція та інтеграція системи вищої освіти України в Європейській простір вищої освіти, за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи [3].

Водночас зміни в економічному житті України, пов'язані зі створенням сучасної ринкової економіки, вимагають принципово нових підходів до формування кадрового потенціалу в системі управління земельними ресурсами. Тому професійна підготовка управлінських кадрів всіх ланок вертикальної ієрархії особливо необхідна нині Україні, оскільки лише завдяки їм можна забезпечити умову раціонального використання й охорони земель, втілити в життя ідеологію земельної реформи.

Нині в наукових дослідженнях висвітлено теоретичні концепції функціонування вітчизняної вищої освіти (Н. Журавська, П. Лузан, Н. Тверезовська, О. Тітова, Ю. Фролов), особливості підготовки кадрів для управління земельними ресурсами (Д. Бабміндра, С. Войтенко, Д. Добряк, О. Дорош, О. Лазерєва), досліджено проблеми підготовки майбутніх фахівців геодезії та землеустрою (Т. Євсюков, О. Канаш, А. Мартин, Л. Новаковський, А. Третяк). Однак сучасні ґрунтовні дослідження неповною мірою розкривають питання кадрового забезпечення в системі управління земельними ресурсами та землевпорядного виробництва.

Мета статті – теоретично дослідити основні аспекти підготовки майбутніх фахівців геодезії та землеустрою, визначити особливості цього процесу, охарактеризувати змістове наповнення навчальних дисциплін з урахуванням нових технологій одержання інформації про просторові характеристики об’єктів на поверхні Землі.

Починаючи із 2015 року система підготовки землевпорядних та геодезичних інженерних кадрів зазнала істотних змін, адже із затвердженням урядом нового переліку знань та спеціальностей була запроваджена єдина спеціальність 193 “Геодезія та землеустрій” у межах галузі знань 19 “Архітектура та будівництво” [1].

Нині в Україні підготовку здобувачів освіти спеціальності 193 “Геодезія та землеустрій” здійснюють 37 державних та 3 приватних вищих навчальних закладів: із них 13 університетів аграрного напряму, 2 політехніки; 4 університети будівництва та архітектури, 2 авіаційних університети, 5 технічних університетів, 7 національних університетів, 2 університети транспорту, 1 університет водного господарства та природокористування, 1 економічний університет.



Рис. 1. Структурна схема галузі знань 19 “Архітектура та будівництво” за спеціальностями

Обсяг державного замовлення на підготовку фахівців за спеціальністю “Геодезія та землеустрій”, затверджений урядом, для вступників на базі повної загальної середньої освіти (ПЗСО) становить 445 місць на денну та 20 − на заочну форму навчання. До трійки лідерів за популярністю серед абітурієнтів входять Національний університет біоресурсів і природокористування України (396 заяв), Київський національний університет будівництва і архітектури (370 заяв) та Національний університет “Львівська політехніка” (365 заяв), при чому загалом до державних ВНЗ було подано 5674 заяви від вступників [1].

Підготовка землевпорядників здійснюється за ступеневою підготовкою, що дає змогу забезпечити всі освітньо-кваліфікаційні рівні. Післядипломна освіта фахівців спрямована на безперервність та наступність у системі освіти і включає такі напрями: стажування (отримання іншої спеціальності); спеціалізація (набуття особою здатностей виконувати певні завдання в межах конкретної спеціальності); підвищення кваліфікації (набуття здатностей виконувати додаткові завдання в межах спеціальності); стажування (набуття особою досвіду виконання завдань за спеціальністю) [2].

Ми репрезентуємо неперервну землевпорядну освіту як процес формування особистості землевпорядника в період базової різнорівневої підготовки та всебічного розвитку його особистості у процесі післямагістерської освіти. Базова підготовка – це процес і результат формування професійної та загальної культури землевпорядника, а післямагістерська – процес його збагачення, розширення й поглиблення.

Зазначимо, що протягом останніх десятиріч у світі відбувається надзвичайно інтенсивний розвиток нових технологій одержання інформації про просторові характеристики об’єктів на поверхні Землі, в тому числі засоби дистанційного зондування, супутникової навігації, геоінформаційного моделювання, інформатизація кадастрово-реєстраційної діяльності, землеустрою та оцінки нерухомості [8, с. 30]. Внаслідок цього інженерні знання, навички та вміння швидко “застарівають” та втрачають актуальність. Тому неперервна освіта землевпорядників є необхідною вимогою сьогодення і реалізується на принципах неперервності та наступності. Така система розвитку особистості фахівця з геодезії та землеустрою гарантує різнобічність як професійного, так і загального розвитку.

На основі аналізу сайтів вищих навчальних закладів нами наведена схема розподілу викладачів за науковими ступенями, які здійснюють підготовку фахівців напряму "геодезія та землеустрій". Доцільно зазначити, що вища землевпорядна освіта має значний науково-педагогічний потенціал: за даними 2018 р., навчальний процес забезпечували 105 докторів наук, 356 кандидатів наук (рис. 2). Загальна кількість професорсько-викладацького складу становить 720 осіб.

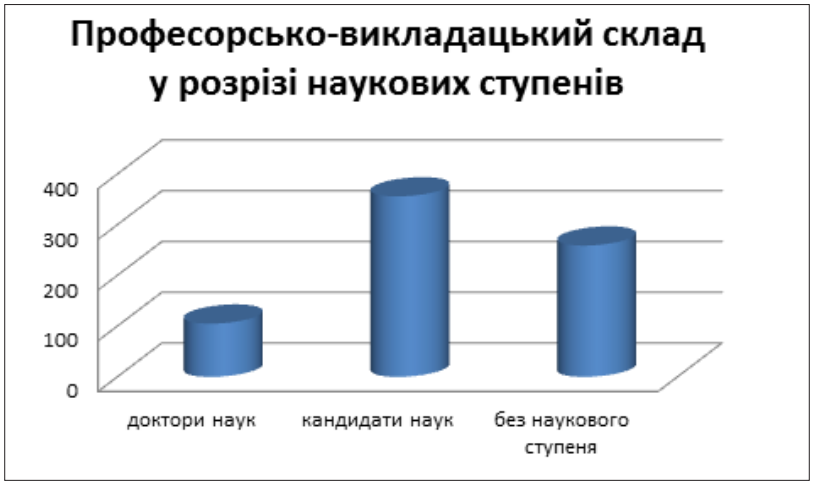


Рис. 2. Розподіл викладачів вищих навчальних закладів за науковими ступенями (2018 р.)

Відповідно до мети завдання землевпорядної освіти [1; 11, с. 10–11] полягають у: задоволенні інтересів землевпорядної освіти в неперервному підвищенні професійного, загальноосвітнього й загальнокультурного рівнів, створенні умов для постійного відновлення, оновлення та поглиблення необхідних професійно-інженерних знань, умінь і навичок; сприянні набуттю професійного досвіду та адаптації фахівців, стимулюванні їхньої самоосвіти і саморозвитку; психологічній перебудові стереотипів діяльності і мислення інженерів-землевпорядників, заміні негативних установок позитивними, які дадуть їм змогу у подальшому зберігати конкурентоспроможність на вітчизняному, європейському та глобальному ринках праці.

Зауважимо, що землеустрій – це сукупність соціально-економічних та екологічних заходів, спрямованих на регулювання земельних відносин та раціональну організацію території адміністративно-територіальних одиниць, суб'єктів господарювання, що здійснюються під впливом суспільно-виробничих відносин і розвитку продуктивних сил [4]. Діяльність у сфері землеустрою – це наукова, технічна, виробнича та управлінська діяльність органів державної влади, органів місцевого самоврядування, юридичних і фізичних осіб, що здійснюється при землеустрої. Документація із землеустрою (землевпорядна документація) – це затверджені в установленому порядку текстові та графічні матеріали, якими регулюються використання та охорона земель державної, комунальної та приватної власності, а також матеріали обстеження і розвідування земель, авторського нагляду за виконанням проектів тощо. Заходи із землеустрою – це передбачені документацією із землеустрою роботи щодо раціонального використання та охорони земель, формування та організації території об'єкта землеустрою з урахуванням їх цільового призначення, обмежень у використанні та обмежень (обтяжень) правами інших осіб (земельних сервітутів), збереження і підвищення родючості ґрунтів [4].

Таким чином, галузь професійної діяльності бакалаврів у нових умовах земельних відносин включає [7]: систему управління земельними ресурсами і об'єктами нерухомості; організацію території землекористування; прогнозування, планування і проектування землекористування, раціонального використання й охорони земель; облік, кадастрову оцінку і реєстрацію об'єктів нерухомості; топографо-геодезичне і картографічне забезпечення землеустрою і кадастрів; позиціювання об'єктів нерухомості; кадастрові зйомки, формування кадастрових інформаційних систем; межування земель і формування інших об'єктів нерухомості; діяльність зі встановлення права власності і контролю використання земельних ділянок; інвентаризацію об'єктів нерухомості і моніторинг земель; оціночну, консалтингову діяльність у сфері земельно-майнового комплексу тощо.

Як зазначають науковці землевпорядного факультету Національного університету біоресурсів і природокористування України, професійна підготовка за спеціальністю 193 "Геодезія та землеустрій" передбачає формування таких навичок та вмінь, які дадуть магістру змогу самостійно вирішувати складні питання організації землекористування, розроблення проектів землеустрою та проектування природоохоронних заходів, здійснення моніторингу та державного контролю за раціональним використанням й охороною земель, застосовуючи сучасні інформаційні технології обробки інформації про стан земельних ресурсів та їх використання [11].

Звернемося безпосередньо до освітньо-професійної програми підготовки фахівців із геодезії та землеустрою. Аналізуючи навчальні плани бакалаврів та магістрів останніх років підготовки, варто сказати, що на аудиторні заняття у бакалаврів відводиться 41 % часу, а у магістрів – лише 28,8 %. Значна частка часу припадає на самостійне опрацювання матеріалу студентами. Так, для бакалавра ця цифра сягає 59 %, а для магістра – 52 % (табл. 1, 2).

Таблиця 1

Структура навчального плану підготовки бакалаврів зі спеціальності "Геодезія та землеустрій", денна форма НУБіП України (2018–2019 н.р.)

Цикли дисциплін	Години	Кредити	Частка, %
1. Обов'язкові навчальні дисципліни	4320	114	60,0
2. Вибіркові навчальні дисципліни	2700	90	37,5
2.1. Дисципліни за вибором університету	900	30	12,5
2.2. Дисципліни за вибором студента	1800	60	25,0
3. Інші види навантаження	180	6,0	2,5
Загалом	7200	240,0	100

Таблиця 2

Структура навчального плану підготовки магістрів зі спеціальності "Геодезія та землеустрій", денна форма НУБіП України (2018–2019 н.р.)

Цикли дисциплін	Години	Кредити	Частка, %
1. Обов'язкові навчальні дисципліни	1620	54	60,0
2. Вибіркові навчальні дисципліни	990	33	37,0
2.1. Дисципліни за вибором університету	330	11	12,5
2.2. Дисципліни за вибором студента	660	22	24,5
3. Інші види навантаження	90	3	3,0
Загалом	2700	123	100

Результати дослідження свідчать (табл. 1), що годин за навчальним планом + практична підготовка – 7200 годин, із них лекції, лабораторні, практичні заняття, год (%) – 3676 (51,1 %); самостійна робота студента під керівництвом викладача (практична підготовка), год (%) –1035 (14,4 %); самостійна робота студента, год. (%) – 2309 (32,1 %); виробнича практика, год.(%) − 180 (2,5 %).

Результати табл. 2 зазначають, що загальна кількість годин за навчальним планом + практична підготовка – 2700 годин, із них обов'язкові дисципліни – 1620; вибіркові – 990.

Підкреслимо, що освітня програма спеціальності 193 "Геодезія та землеустрій" включає три основних цикли: обов'язкові й вибіркові дисципліни та інші види навантаження.

Дисципліни першого циклу є обов'язковими для вивчення всіма студентами. Вони їх опановують у терміни, визначені навчальним планом. До другого циклу належать дисципліни за вибором, які студенти обирають самостійно. Дисципліни за вибором – це дисципліни, які вводяться вищим навчальним закладом із метою задоволення освітніх і кваліфікаційних потреб студентів, посилення їх конкурентоспроможності та затребуваності на ринку праці та ефективного використання можливостей закладу, врахування регіональних потреб тощо [3]. Так, у Законі України "Про вищу освіту" (ст. 62) зазначено, що особи, які навчаються у вищих навчальних закладах, мають право на вибір навчальних дисциплін у межах, передбачених відповідною освітньою програмою та навчальним планом, в обсязі, що становить не менше 25 % загальної кількості кредитів ЄКТС, визначених для певного рівня вищої освіти. Третій цикл освітньо-професійної програми (інші види навантажень) включає військову підготовку, навчальну та виробничу практику, підготовку до бакалаврської роботи та державну атестацію [9].

До обов'язкових компонентів ОП спеціальності 193 "Геодезія та землеустрій" зараховано дисципліни циклу професійної підготовки: Електронні геодезичні прилади – 6 кредитів; Метеорологія і кліматологія –4 кредити; Вступ до спеціальності (НП у комплексі з дисципліною) – 5 кредитів; ГІС і бази даних – 2–5 семестри; Хліборобство та тваринництво – 6 кредитів; Фотограмметрія та дистанційне зондування – 3 кредити; Супутникова геодезія та сферична астрономія – 4 кредити; Геодезія та вища геодезія – 6 кредитів; Земельне право – 4 кредити; Землеустрій – 6 кредитів; Фінансово-економічна діяльність – 4 кредити; Організація та управління в природоохоронній діяльності – 4 кредити; Державна землевпорядна експертиза (НП у комплексі з дисципліною) – 3 кредити; Нарисна геометрія та комп'ютерна графіка в землеустрої – 4 кредити; Основи наукових досліджень – 5 кредити; Основи теорії землевпорядкування – 5 кредитів; Державний земельний кадастр – 3 кредити; Комплексна курсова робота з землеустрою – 3 кредити.

Висновки. Можна дійти висновку, що чинна система підготовки кадрів у сфері землеустрою не повною мірою відповідає вимогам ринкової економіки. Виникає проблема розширення підготовки фахівців у межах спеціальностей і спеціалізацій. Професійну підготовку землевпорядників треба посилити відповідно до стратегії економічної та земельної реформ, потреб державних органів земельних ресурсів та органів місцевого самоврядування. Основним напрямом у підготовці магістрів має бути наукове прогнозування раціонального використання земельних ресурсів, а наукова діяльність має бути присвячена проблемам землеустрою, оцінки земель та земельного кадастру і базуватись на сучасних технічних засобах, застосуванні нових інформаційних технологій і геоінформаційних систем [6].

Використана література:

1. Євсюков Т. Де навчатимуться майбутні геодезисти та землевпорядники? *Землевпорядний вісник.* 2018. № 8. С. 11−14.
2. Журавська Н. С. Теорія та методика навчання : навчально-методичний посібник. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2017. 305 с.
3. Закон України "Про вищу освіту". URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.
4. Закон України "Про землеустрій". URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/858-15 .
5. Кудінов Ю. В. Педагогічні шляхи підвищення ефективності процесу професійної підготовки студентів у вищій школі. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна".* 2009. № 1. С. 102−105.
6. Лазарєва О. В. Питання кадрового забезпечення в системі управління земельними ресурсами. *Менеджмент та підприємництво: тренди розвитку.* 2018. Вип. 1 (03). С. 19−29.
7. Лозовий О. Т. Про підготовку бакалаврів із землеустрою і кадастру / О. Т. Лозовий, В. В. Тишковець. URL: http://base.dnsgb.com.ua/files/journal/Agrarnyj-visnyk-Prychornomorja/Sg_T_E_n/2009-v51/Statti/2009-v51Statti-Lozovyj.pdf
8. Мартин А. Вища освіта з геодезії та землеустрою: час змінювати пріоритети навчання? *Землевпорядний вісник.* 2018. № 2. С. 30−36.
9. Положення про порядок та умови обґрунтування студентами вибіркових дисциплін. URL: http://www.dridu.dp.ua/public/baza_dridu/polozh_pro_vybir_disc.pdf .
10. Третяк А. М. Стан та проблеми підготовки, підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів у сфері землеустрою / А. М. Третяк, В. М. Третяк, Л. П. Пендзей. *Землеустрій, кадастр і моніторинг земель.* 2016. № 1-2. С. 128−135 .
11. Третяк А. Професія землевпорядника на ринку праці потребує розширення спеціальностей та спеціалізацій / А. Третяк, В. Третяк, Й. Дорош, О. Дорош. *Землевпорядний вісник.* 2018. № 4. С. 22−27.

References:

1. Yevsiukov T. De navchatymutsia maibutni heodezysty ta zemlevporiadnyky? *Zemlevporiadnyi visnyk.* 2018. № 8. S. 11−14.
2. Zhuravska N. S. Teoriia ta metodyka navchannia : navchalno-metodychnyi posibnyk. Nizhyn : Vydavets PP Lysenko M. M., 2017. 305 s.
3. Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu". URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.
4. Zakon Ukrainy "Pro zemleustrii". URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/858-15.
5. Kudinov Yu. V. Pedahohichni shliakhy pidvyshchennia efektyvnosti protsesu profesiinoi pidhotovky studentiv u vyshchii shkoli. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu "Ukraina".* 2009. № 1. S. 102−105.
6. Lazarieva O. V. Pytannia kadrovoho zabezpechennia v systemi upravlinnia zemelnymy resursamy. *Menedzhment ta pidpryiemnytstvo: trendy rozvytku.* 2018. Vyp. 1 (03). S. 19−29.
7. Lozovyi O. T. Pro pidhotovku bakalavriv iz zemleustroiu i kadastru / O. T. Lozovyi, V. V. Tyshkovets. URL: http://base.dnsgb.com.ua/files/journal/Agrarnyj-visnyk-Prychornomorja/Sg_T_E_n/2009-v51/Statti/2009-v51Statti-Lozovyj.pdf
8. Martyn A. Vyshcha osvita z heodezii ta zemleustroiu: chas zminiuvaty priorytety navchannia? *Zemlevporiadnyi visnyk.* 2018. № 2. S. 30−36.
9. Polozhennia pro poriadok ta umovy obgruntuvannia studentamy vybirkovykh dystsyplin. URL: http://www.dridu.dp.ua/public/baza_dridu/polozh_pro_vybir_disc.pdf.
10. Tretiak A.M. Stan ta problemy pidhotovky, pidvyshchennia kvalifikatsii i perepidhotovky kadriv u sferi zemleustroiu / A. M. Tretiak, V. M. Tretiak, L. P. Pendzei. *Zemleustrii, kadastr i monitorynh zemel.* 2016. № 1-2. S. 128−135.
11. Tretiak A. Profesiia zemlevporiadnyka na rynku pratsi potrebuie rozshyrennia spetsialnostei ta spetsializatsii / A. Tretiak, V. Tretiak, Y. Dorosh, O. Dorosh. *Zemlevporiadnyi visnyk.* 2018. № 4. S. 22−27.

Русина Н. Г. Особенности подготовки будущих специалистов геодезии и землеустройства в учреждениях высшего образования Украины

В статье рассмотрены особенности подготовки будущих специалистов геодезии и землеустройства в контексте европейской интеграции. Особое внимание уделено анализу организации учебного процесса на землеустроительных факультетах. Отмечено непрерывное землеустроительное образование как процесс формирования личности землеустроителя в период базовой разноуровневой подготовки и всестороннего развития его личности в ходе послемагистерского образования. Базовая подготовка − это процесс и результат формирования профессиональной и общей культуры землеустроителя, а послемагистерский − процесс его обогащения, расширения и углубления знаний. Представлена характеристика современных учебных планов подготовки будущих землеустроителей. Осуществлен комплексный анализ образовательной программы специальности 193 "Геодезия и землеустройство".

Ключевые слова: *специальность, геодезия и землеустройство, образовательная программа, непрерывное образование, структура учебного плана, обязательные дисциплины, дисциплины по выбору.*

Rusina N. H. Features of the training of future specialists in geodesy and land management in institutions of higher education of Ukraine

The article deals with the peculiarities of the training of future specialists in geodesy and land management in the context of European integration. Particular attention is paid to the analysis of the organization of the educational process at land management departments. Continuous land management education is noted as a process of formation of the personality of the land surveyor during the period of basic multilevel preparation and the comprehensive development of his personality during postgraduate education. Basic training is a process and result of the formation of a professional and general culture of a land surveyor, and postgraduate study is a process of its enrichment, expansion and deepening of knowledge. The characteristic of modern training plans for future land surveyors is presented. Complex analysis of educational program of specialty 193 "Geodesy and land management" is carried out.

Key words: *specialty, geodesy and land management, educational program, continuing education, structure of the curriculum, compulsory academic disciplines, discipline of choice.*

УДК 37.372.882

Сергієнко А. А.

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНИХ УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті обґрунтовується необхідність формування під час вивчення літератури компетентного учня-читача, який розуміє ціннісне значення читання для власного успішного становлення у житті, здатен працювати у команді, спілкуватися, взаємодіяти, вести діалог із суб’єктами освітньої діяльності, критично мислити, прагнути до навчання упродовж життя. Автор статті наголошує на необхідності максимального використання потенціалу навчального предмета “українська література” з наданням переваги читацькоцентричній парадигмі, оскільки ключові та предметні компетентності набуваються школярами на основі оволодіння змістом освіти. Увагу учителів-практиків зосереджено на необхідності забезпечення особистісно зорієнтованого та діяльнісного підходів до навчання, використанні сучасного методичного інструментарію, в основу якого покладені активні, інтерактивні та групові методи роботи, а також прийоми критичного мислення, які сприяють налагодженню діалогу учня з текстом художнього твору і пошуку особистісних смислів у вивчуваному.

Ключові слова: *українська література, читацькі компетентності, учень-читач, робота в групах, діалогічна взаємодія, художній твір, особистісно зорієнтований урок.*

Сучасні педагоги розуміють, що необхідні зміни в освіті відбудуться завдяки їхній майстерності, небайдужості, вмотивованості, фаховій компетентності. Учителі активно спостерігають за усіма інноваціями, перетвореннями, нововведеннями, які здійснюються в освітній сфері. Нині ґрунтовні зміни відбуваються у початковій школі, завтра вони торкнуться основної та старшої школи. Тож педагоги швидкими темпами оволодівають комп’ютерними, медіаосвітніми, інтерактивними технологіями, методами критичного мислення, проектними та особистісно зорієнтованими методиками.

Працюючи в системі післядипломної освіти, бачимо, що вчителі − мобільні, креативні, інноваційні особистості, які розуміють, що від них залежить рівень компетентності майбутніх фахівців в епоху інформаційних технологій. Тому вони постійно навчаються, беруть участь у тренінгах, вебінарах, інтернет-змаганнях та втілюють у практику зміни уже сьогодні. На цьому фоні дивує відверта радість розробників новоствореної освітньої онлайн-програми Prometheus із приводу знищення державної монополії на професійний розвиток учителів в інститутах післядипломної освіти та можливість підвищення кваліфікації педагога в найрізноманітніших освітніх організаціях (риторика про знищення взята на сайті цієї програми). Звичайно, вибір має бути в усьому, але, як свідчить досвід останніх років, такий професійний розвиток шляхом онлайн-курсів є однобічним, далеким від предметної методики, упровадження інновацій під час викладання конкретних навчальних предметів. Онлайн-курси викладачів іноземних університетів, запропоновані Prometheus, сприймаються як лікбез із психології: як ми навчаємося, як об’єднати лідерів, як нам допомагає метод дизайн-мислення, як нам набути впевненості, щоб очолити вдосконалення освітнього процесу. Тут доречно згадати Шевченкові слова: “і чужому научайтесь, й свого не цурайтесь”. Необхідно було б до вивченого і проаналізованого вітчизняного освітнього досвіду додавати зарубіжні методики, постійно визначаючи спільне та відмінне, першочергове чи другорядне, результативне чи розважальне. Завдяки такому підходу ми зможемо уникнути засилля штучно насаджуваних прийомів (івенти, батли, челенджі, нетворкінги, перфоманси, інтерфейси і т.п.), за якими не видно ані учнів, ані навчального матеріалу, ані сформованих компетентностей.

Слід віддати належне розробникам документів про Нову українську школу, які наголосили, що на першій сходинці навчання учня відбувається формування суто предметних компетентностей (засобами навчальних предметів), наступна сходинка – міжпредметні компетентності, а далі – ключові компетентності. Усі компетентності тісно пов’язані між собою і рівноцінно важливі. Саме тому так необхідно вчителеві розуміти суть поняття “компетентність”, усвідомлювати, які саме компетентності та яким шляхом формувати, що має стати кінцевим результатом навчання або вивчення конкретного матеріалу. Останнім часом з’явилося багато різноманітних тлумачень поняття “компетентність”, зупинимося на одному з них. “Компетентність – набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці” [4, с. 11].

Цінним для вчителя є узагальнення про те, що спільними для усіх компетентностей будуть такі вміння та здатності:

- читати й розуміти прочитане;
- висловлювати думку усно та письмово;
- критично мислити;
- логічно обґрунтовувати власну позицію;
- виявляти ініціативу;
- творити;
- розв’язувати проблеми, оцінювати ризики й ухвалювати рішення;
- конструктивно керувати емоціями;

- застосовувати емоційний інтелект;
- співпрацювати в команді [1, с. 16].

У нашому дослідженні мова йтиме про предметні (літературну, читацьку) компетентності учнів, які формуються на уроках літератури, зокрема української. Як учителеві реалізувати потенціал навчального предмета і конкретного літературного матеріалу, як окреслити результативні шляхи формування читацьких компетентностей, умінь, здібностей та здатностей учнів, як підібрати і застосувати ті прийоми, методи, технології, які допоможуть дитині не тільки зрозуміти письменницький твір, отримати насолоду та емоції, а й оцінити себе як читача, інтерпретатора, співрозмовника, зрозуміти себе і оточуючих у контексті літературної проблематики та в реальному світі? Спробуємо максимально знайти відповіді на ці запитання.

Мета статті – зосередити увагу всіх, хто причетний до шкільної літературної освіти, на необхідності формування на уроках літератури компетентного учня-читача, здатного до діалогічної взаємодії з автором твору, літературними героями, текстом художнього твору, відкритого до комунікації з ровесниками, спроможного зрозуміти цінність читання для самореалізації, а отже, спроможного до навчання і саморозвитку упродовж життя.

У наш час перед шкільною освітою постають серйозні виклики глобального, соціального та національного характеру, реагувати на які потрібно системно і систематично. Одним із таких викликів на фоні складної ситуації в країні є несформованість у молодого покоління потреби в самоідентифікації, небажання знати і оберігати надбання своєї нації, народу, а звідси відсутність мотивації до пізнання героїчного минулого українського народу з джерел вітчизняної літератури, до читання українських літературних творів, бажання критичного зіставлення історії та сучасності, літературної проблематики та проблем у реальній дійсності.

Оновлені програми з української літератури для загальноосвітніх навчальних закладів спрямовують викладачів на розвиток і соціалізацію особистості учнів, формування у них національної самосвідомості, навичок практичного використання досвіду, здобутого за допомогою читання, усвідомлення важливості читання як чинника власного становлення й соціалізації, а підібрані твори дають змогу школярам пережити насолоду від прочитаного, допомагають дітям у практично-ігровій формі підготуватися до життя, поміркувати над учинками персонажів, подискутувати з приводу моральних і світоглядних колізій, наявних у художньому світі, спробувати вирішити важливі соціальні проблеми, визначити власні цінності й орієнтири [6, с. 3–4].

У Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" зазначається, що "найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися упродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіють іншими уміннями" [5, с. 4]. Тобто метою Нової української школи є виховання інноватора та громадянина, який умітиме ухвалювати відповідальні рішення, розв'язувати необхідні проблеми, опираючись на набуті знання, уміння, навички, компетентності, а саме: уміння читати і розуміти прочитане, готовність висловлювати думку і критично мислити, здатність логічно обґрунтовувати позицію, виявляти ініціативу, співпрацювати у команді тощо.

Дуже важливо для дитини досягти розуміння того, що основою розвитку самодостатньої особистості є читання. "Наше майбутнє залежить від уяви, яку розвиває читання, – переконана автор підручників з української літератури Л. Т. Коваленко. – Чим більше ми читаємо, тим вишуканіше висловлюємо свої думки, бо наше мислення перестає бути шаблонним. Глибока література спонукає до глибоких переживань і глибокої розумової роботи. Недаремно відомий усім музикант і громадський діяч Святослав Вакарчук стверджує, що "книга творить Людину – Людина творить країну" [3, с. 5]. Тож нині важливо навчити школярів усвідомлено ставитися до читання, відшукувати в творі особистісно важливу інформацію, формувати власну естетичну траєкторію самоосвіти, тобто виробляти читацьку (літературну) компетентність. Питання читацької компетентності глибоко розкриваються у працях відомих вітчизняних учених Г. Л. Токмань, О. О. Ісаєвої, О. М. Куцевол, В. І. Шуляра, А. М. Фасолі. Шляхи формування читацьких компетентностей окреслюються авторами сучасних підручників з української літератури: Л. Т. Коваленко, В. І. Пахаренко, О. М. Авраменко, А. М. Фасоля, О. В. Слоньовська. Необхідність формування компетентного учня-читача, на думку вченого В. І. Шуляра, пояснюється існуванням таких перспективних стратегій: учень-читач, учень-критик, учень-дослідник, учень-літературознавець. Він наголошує, що перспективними у системі літературної освіти є "неосферно-екологічна (природовідповідна, здоров'язбережувальна, екологічна складові частини), особистісно зорієнтована (дитино/читацько/текстоцентричні складові частини), компетентнісно-діяльнісна (ЗУНи, компетенції, читацький досвід, соціальний особистісно значущий літературно-мистецький продукт)" стратегії. В. І. Шуляр констатує, що стратегія сучасного уроку літератури – це "набір підходів, дій та операцій щодо досягнення планованого кінцевого результату, коли кожен суб'єкт вибудовує по-своєму унікальну ціннісну життєву позицію, за якої конкурентоспроможна Я-особистість буде здатною до створення власного літературно-мистецького (для учня-читача) та професійно-фахового (для вчителя літератури) продукту" [7, с. 61, 63].

Ці думки вченого-методиста перегукуються зі словами професора О. О. Ісаєвої про те, що сучасне вивчення літератури має залучати учнів до процесу суб'єктивізації знань, пізнання оточуючого світу і самого себе в соціумі, до виникнення у свідомості читача тексту, наповненого особистісним "Я". Тому на уроках літератури необхідно створювати умови для реалізації сучасної "формули читання: ЧИТАЮ = критично

сприймаю – розмірковую – піддаю сумнівам – перевіряю – зіставляю – аналізую – даю оцінку = ПІЗНАЮ (пізнаю себе і оточуючий світ)” [2, с. 36].

Для нас ці твердження вчених дуже цінні, оскільки ми переконані, що реалізація компетентнісного та особистісно зорієнтованого підходів найбільше можлива за умови широкого упровадження особистісно зорієнтованих уроків, на яких найповніше забезпечується реалізація індивідуальних здібностей особистості, мотивація до саморозвитку і самовдосконалення, активізація для самоствердження й реалізації, а отже, формування у школярів необхідних життєвих компетентностей.

Формування учня-читача має відбуватися в єдиній системі використання різноманітних прийомів, методів, дій, операцій, технологій, де діалогічні, групові та інтерактивні форми організації освітньої діяльності учнів стануть пріоритетними. Необхідно, зокрема, зберегти основні ознаки особистісно зорієнтованого уроку: цілевизначення, вироблення у школярів умінь самостійної постановки цілей на урок; урахування суб’єктного досвіду учнів та забезпечення суб’єкт-суб’єктних відносин; діяльнісна основа уроку; рефлексивне оцінювання власної діяльності та створеного освітнього продукту кожним учасником освітнього процесу.

Важливу роль у формуванні компетентного читача відіграють особистісні уподобання учнів, читацькі інтереси, зацікавленість тематикою у зв’язку з віковими особливостями тощо. Та слід ці уподобання, інтереси, смаки розвивати і поглиблювати, вмотивовувати до читання взагалі та до ознайомлення з конкретним художнім твором зокрема, допомагаючи зрозуміти учневі, що твір, його автор, герої – цікаві співрозмовники, в діалозі з якими можна знайти відповіді на важливі для тебе питання. На мотиваційному етапі уроку можна використовувати: рольові ігри, літературні пазли, віртуальні музей і театр, літературне читання і музичне оформлення. Наприклад, перед вивченням у 7 класі поезії Ліни Костенко “Крила” слід використати прийом критичного мислення “Кубування” (узяти звичайний куб, на гранях якого написано слова, що спонукають до дії: Назви. Поясни. Обґрунтуй! Аргументуй. Придумай. Поділися!), запропонувати дітям знайти відповіді на запитання: “З чого можуть бути крила? Про які крила може йти мова у поезії? А у людей можуть бути крила? Чи було у тебе відчуття, що у тебе з’являються крила за плечима? Після яких подій? І з чого ж у тебе такі крила: з щирості, щедрості, мрії чи сили волі? А у героїв твору?”

Вивчення у 8 класі трагікомедії І. Карпенка-Карого “Сто тисяч” можна розпочати з інтерактивного прийому “Синтез думок”, за допомогою якого учні шукатимуть відповідь на запитання “На що здатна людина заради грошей?”. Прийом “Передбачення” допоможе дітям наблизитися у своїх здогадках до розгадування сюжету і відповіді на запитання: “На який крок наважився герой п’єси заради збагачення?” Щоб діти зрозуміли зміст назви виучуваного твору, можна створити асоціативний кущ, гроно, хмаринку. Наприклад, до твору М. Стельмаха “Гуси-лебеді летять” – гуси-лебеді (щасливе дитинство, краса, романтика, єдність людини і природи, добро, любов, плинність життя тощо), до поезії В. Голобородька “З дитинства дощ” – дощ (мрії, спогади, відчуття, тепло, дитинство, безтурботність, захищеність, рідне), до казки “Хуха-Моховинка” – (казкові істоти, фантастика, добро, зло, страх, бажання допомогти, турбота, піклування).

Дуже активізує діяльність учнів на уроці після прочитання твору робота в перехресних групах. Групи отримують завдання вибудувати сюжет із порушеною послідовністю, щоб якнайбільше заплутати своїх суперників, а потім обмінюються завданнями з суперниками і змагаються на швидкість, хто краще засвоїв зміст художнього твору. На етапі осмислення змісту прочитаного твору варто застосувати метод “РОФТ (роль, отримувач, форма, текст)”. Учні із задоволенням приміряють на себе ролі, обирають співрозмовника для спілкування, пишуть листи, поради, послання. Так, школярі від імені Анни із поезії Ліни Костенко “Кольорові миші” радять читачам завжди залишатися вірними своїм принципам, нікого не боятися, робити добро і вірити, що воно повернеться до тебе сторицею; суддя радить сусідові не чинити зло, бути благородним і допомагати дітям, а хто обрав роль кота, який нявкнув і залив чорнилом вирок на папері, дав пораду Анні, щоб вона завжди вірила, що справедливість переможе.

Щоб зацікавити учнів творами сучасних письменників, книгами для додаткового читання, учитель не обійдеться без літературних практикумів, на які школярі будуть готувати рекламні ролики та літературні білборди, буктрейлери та презентації, колажі та летбуки, пазли і ментальні карти, картини та ілюстрації, створювати віртуальні сторінки письменників у соціальних мережах, писати відгуки тощо. Практика показала, що шестикласники люблять писати відгук на твір А. Кокотюхи “Таємниця козацького скарбу”, семикласники обирають оповідання М. Павленко, а п’ятикласники – казку І. Андрусяка “Стефа і її Чакалка”, в якій описується, хоча й казкове, але таке зрозуміле шкільне життя з пустощами, несподіванками і пригодами; та саме ці пригоди допомагають дітям зрозуміти справжні життєві цінності.

Звідки ж учителеві черпати завдання для організації міжсуб’єктної, інтерактивної, групової взаємодії? Найпершим помічником для вчителя є сучасний підручник. На особливу увагу учителів-філологів заслуговують підручники з української літератури для учнів 10 та 11 класів авторського колективу під керівництвом А. М. Фасолі, підручник із новою філософією освіти, з реалізацією особистісно зорієнтованого, компетентнісного, комунікативного підходів, рубриками “Читацький путівник”, “Читацькі діалоги”, “Ваші читацькі проекти”, “Читацьке дозвілля”. Це методичний порадник для формування у школярів читацької, предметних та ключових компетентностей, організації взаємодії, комунікації у групах, забезпечення діалогу з художнім текстом.

Висновки. Отже, під час вивчення української літератури реалізується багато важливих завдань, зокрема і формування учня-читача як суб'єкта читацької діяльності, суб'єкта, здатного до співпраці, діалогу, комунікації, навчання упродовж життя. Тож учителям-філологам необхідно вибудовувати уроки на засадах діалогічності, інтерсуб'єктного навчання, співробітництва, щоб зацікавити учнів емоційно-ціннісною взаємодією з автором-оповідачем та героями твору; сприяти конструктивному діалогу з ровесниками; спонукати до критичного мислення, саморозкриття та самоутвердження.

Використана література:

1. Дмитренко К. А. Звичайні форми роботи – новий підхід: розвиваємо ключові компетентності : метод. посібник. Харків : ВГ "Основа", 2018. 119 с.
2. Ісаєва О. О. Виклики сучасності і шкільна літературна освіта в Україні: у пошуках відповідності. *Актуальні проблеми професійної підготовки студентів-філологів до роботи в сучасному освітньому просторі* : збірник статей / за заг. ред. І. В. Козлика. Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2017. Вип. 1. С. 29–37.
3. Коваленко Л. Т. Українська література : підручник для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : УОВЦ "Оріон", 2017. 288 с.
4. Компетентнісний підхід до вивчення української літератури в основній школі : посібник / за заг. ред. А. М. Фасолі. Київ : Видавничий дім "Сам", 2017. 113 с.
5. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 р. (Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 р. № 988-р). URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258 (дата звернення: 18.03.2019).
6. Українська література. 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів, затверджена наказом МОН України від 07.06.2017 р. № 804. URL: https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita-2/navchalni-prohramy-5-9-klasy-naskrizni-zmistovi-liniji/ukrainska-literatura-naskrizni-zmistovi-liniji/ (дата звернення: 18.03.2019).
7. Шуляр В. І. Стратегії підготовки вчителя літератури до реалізації концепції Нової української школи. *Актуальні проблеми професійної підготовки студентів-філологів до роботи в сучасному освітньому просторі* : збірник статей / за заг. ред. І. В. Козлика. Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2017. Вип. 1. С. 58–69.

References

1. Dmytrenko K. A. (2018) Zvychaini formy roboty – novyi pidkhid: rozvyvaiemo kliuchovi kompetentnosti : metod. posibnyk / K. A. Dmytrenko, M. V. Konovalova, O. P. Semyvolos, S. V. Beketova [Ordinary forms of work − a new approach: we develop key competencies] Kharkiv : VH "Osnova". 119 s. [in Ukrainian].
2. Isaeva O.O. (2017) Vyklyky suchasnosti i shkilna literaturna osvita v Ukraini: u poshukakh vidpovidnosti / *Aktualni problemy profesiinoi pidhotovky studentiv-filolohiv do roboty v suchasnomu osvitnomu prostori* [The challenges of modernity and school literature education in Ukraine: in search of correspondence / Actual problems of professional training of students-philologists to work in the modern educational space] Ivano-Frankivsk : Symfoniia forte. Vyp. 1. S. 29–37 [in Ukrainian].
3. Kovalenko L. T. (2017) Ukrayinska literatura: pidruchnyk dlya 9 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. [Ukrainian literature: a textbook for 9 grades of general educational institutions] Kyiv : UOVTS "Orion". 288 s. [in Ukrainian].
4. Kompetentnisnyi pidkhid do vyvchennia ukrainskoi literatury v osnovnii shkoli : posibnyk / S. P. Palamar, H. L. Biichuk, V. O. Bratko, N. M. Lohvinenko, A. M. Fasolia, V. M. Tymenko, Z. O. Shevchenko [Competent approach to the study of Ukrainian literature in the primary school] Kyiv : Vydavnychyi dim "Sam", 2017. 113 s. [in Ukrainian].
5. Kontseptsiya realizatsiyi derzhavnoyi polityky u sferi reformuvannya zahalnoi serednioi osvity "Nova ukrayinska shkola" na period do 2029 roku (Skhvaleno rozporyadzhennyam Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 14.12.2016 № 988-r) [Concept of realization of state policy in the sphere of reforming of general secondary education "New Ukrainian school" for the period up to 2029]. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258
6. Ukrayinska literatura. Programa dlya zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. 5−9 klasy, zatverdzheno nakazom MON Ukrayiny vid 07.06.2017 № 804. [Ukrainian literature. The program for secondary schools. Grades 5−9]. URL: https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita-2/navchalni-prohramy-5-9-klasy-naskrizni-zmistovi-liniji/ukrainska-literatura-naskrizni-zmistovi-liniji/
7. Shuliar V. I. (2017) Stratehii pidhotovky vchytelia literatury do realizatsii kontseptsii Novoi ukrainskoi shkoly / *Aktualni problemy profesiinoi pidhotovky studentiv-filolohiv do roboty v suchasnomu osvitnomu prostori* [Strategies of preparation of the teacher of literature for implementation of the concept of the New Ukrainian school / Actual problems of the professional training of students of philology to work in the modern educational space] Ivano-Frankivsk : Symfoniia forte. Vyp. 1. S. 58–69 [in Ukrainian].

Сергиенко А. А. Формирование у учащихся читательской компетентности на личностно-ориентированных уроках украинской литературы

В статье обосновывается необходимость формирования компетентного ученика-читателя, который оценивает значение чтения для личного становления, способности работать в команде, общаться, взаимодействовать, вести диалог с субъектами учебной деятельности, стремиться учиться на протяжении всей жизни. Автор статьи обращает внимание на необходимость максимального использования потенциала учебного предмета "украинская литература" с преимуществом читательскоцентрической парадигмы, так как все необходимые компетентности формируются у учащихся в результате разносторонней учебной деятельности. Внимание учителей-практиков акцентируется на необходимости реализации личностно-ориентированного и деятельностного принципов в обучении, использовании современного методического инструментария, активных, интерактивных и групповых методов работы, приемов критического мышления, при помощи которых активизируется диалог с текстом художественного произведения, автором, героями и поиском в изучаемом материале личностного смысла.

Ключевые слова: *украинская литература, читательские компетентности, ученик-читатель, работа в группах, диалогическое взаимодействие, личностно-ориентированный урок.*

Sergienko A. A. Formation of students' reading competence on personally oriented lessons of Ukrainian literature

The article substantiates the necessity of formation of the competent student-reader in the course of studying literature, who understands the value of reading for his own successful formation in life, is able to work in a team, communicate, interact, conduct a dialogue with the subjects of educational activity, think critically, strive for learning throughout life. The author of the article emphasizes the need to maximize the potential of the subject "Ukrainian Literature" with the benefits of a reader-centered paradigm, as key and subject competences are acquired by students on the basis of mastering the content of education.

The attention of practicing teachers is emphasized on the need to provide personally oriented and active approaches to learning, using modern methodical tools, based on active, interactive and group methods of work, as well as methods of critical thinking that facilitate the dialogue between the student and the text of the work of art and the search personal meanings in the learner.

Key words: *Ukrainian literature, readers' competencies, student-reader, work in groups, dialogic interaction, work of art, personally oriented lesson.*

УДК 374.7(417)(043.3)

Ситник О. І.

РОЗВИТОК ОСВІТИ ДОРОСЛИХ В ІРЛАНДІЇ КРІЗЬ ПРИЗМУ ОСВІТНІХ ДОКУМЕНТІВ ЮНЕСКО

Стаття присвячена дослідженню освіти дорослих в Ірландії в контексті освітніх документів ЮНЕСКО. Автор надає загальну характеристику міжнародній діяльності Організації Об'єднаних Націй ыз питань освіти, науки і культури у галузі розвитку освіти дорослих. У статті проаналізовано основні функції діяльності ЮНЕСКО, виокремлено пріоритетні напрями роботи шістьох міжнародних конференцій з освіти дорослих КОНФІНТЕА, які сприяли формуванню, становленню та розвитку освіти дорослих у світовому контексті, схарактеризовано основні документи, що стали результатом роботи міжнародних конференцій та опорною точкою в розробці законодавчих баз освіти дорослих на національному рівні. Таким чином, автор робить спробу дослідити участь Ірландії у роботі міжнародних конференцій. Із метою повного висвітлення основних аспектів розвитку освіти дорослих в Ірландії акцентовано на дослідженні міжнародного співробітництва з освіти дорослих та його значення у подальшому розвитку освіти дорослих у цій країні.

Ключові слова: *освіта дорослих, освіта упродовж життя, міжнародне співробітництво з освіти дорослих, міжнародні організації освіти дорослих, законодавча база освіти дорослих, ЮНЕСКО, міжнародні конференції з освіти дорослих, КОНФІНТЕА.*

В умовах створення єдиного європейського освітнього простору зростає необхідність пошуку нових спільних шляхів розвитку освіти дорослих як на національному, так і світовому рівнях, що посилює роль міжнародних організацій у формуванні освітньої політики у цій галузі.

На регіональному та міжрегіональному європейському рівні ведеться потужна робота у сфері освіти дорослих, яка проводиться спеціалізованими установами політичних та економічних міжурядових організацій. Загалом у світі нараховується понад 2 тисячі неурядових організацій (міжнародних, регіональних, субрегіональних). Міжнародні організації потужно працюють у сфері безперервної освіти і можуть бути відповідно класифіковані, враховуючи рівень інтеграції (всесвітні організації, міжурядові організації, міжнаціональні організації, національні організації, створені в одній країні чи групі країн).

Зокрема, до навпливовіших міжнародних організацій, що займаються питаннями розвитку наднаціональної освіти, належать: ЮНЕСКО, Рада Європи, Всесвітній Банк, ЮНІСЕФ, ОЄСД (OECD), ІСЕФ (ICEF); ЄС, Римський клуб, Британська Рада Виконавчого агентства з освіти, аудіовізуальних засобів та культури (The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, EACEA), Центр Гете в Європі; АФС (AFS), АЙРЕХ та ін.

І. Фольварочний наголошує на тому, що провідною метою діяльності європейських організацій можна вважати навчання, яке спрямоване на розширення особистісної компетенції людини – самореалізації, підвищення успішності на ринку праці, формування прагнення до соціального зростання, активної громадянської позиції, засвоєння культурної спадщини, ефективної міжкультурної комунікації [6, с. 75].

Мета статті – розкрити роль та значення освітніх документів ЮНЕСКО у розвитку освіти дорослих на світовому рівні та в Ірландії зокрема, схарактеризувати основні функції діяльності ЮНЕСКО в освіті дорослих, вивчити конференції CONFINTEA та дослідити та основні положення, подані у супроводжуючих документах.

Розвитком освіти дорослих на світовому рівні з 1951 р. традиційно опікується ЮНЕСКО (UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Організація Об'єднаних Націй із питань освіти, науки і культури) як міжнародний інтелектуальний центр міжурядового співробітництва з питань освіти, науки і культури, спеціалізована установа ООН. Діяльність ЮНЕСКО охоплює широке коло питань:

проблеми дискримінації в галузі освіти, подолання неписьменності, вивчення національних культур і сприяння у підготовці національних кадрів та ін. [4].

ЮНЕСКО функціонує з 4 листопада 1946 р., устав був прийнятий на Лондонській конференції в листопаді 1945 р. Штаб-квартира організації розташована у Парижі. Україна є членом ЮНЕСКО з 1954 р., а Ірландія – з 1961 р., нині ЮНЕСКО об'єднує 195 країн-членів, 8 членів-співробітників, тобто територій, що не несуть відповідальності за зовнішню політику. 182 держави мають постійне представництво у Парижі. До складу організації входять понад 60 бюро і підрозділів у різних частинах світу [4]. Головним принципом ЮНЕСКО вважають "мислити глобально, діяти локально".

Сучасний науковець В. Мошняга виокремлює п'ять основних функцій діяльності ЮНЕСКО: 1) передбачення розвитку науки, культури, засобів комунікації; 2) просування, передача і спільне використання основних, в першу чергу, дослідницьких методів у навчанні та освіті; 3) нормативна діяльність, вироблення, перегляд, застосування "міжнародних законів"; 4) експертна допомога, що надається державам-членам у політиці та проектах; 5) обмін спеціалізованою інформацією [3].

Систематична робота у галузі освіти дорослих розпочалася із засуванням у 1951 р. Інституту освіти ЮНЕСКО, основними завданнями якого визначено такі: проведення досліджень щодо освіти дорослих і безперервної освіти та розширення програм грамотності дорослого населення; вивчення потенціальних можливостей неформальної освіти у контексті концепції освіти впродовж життя; підтримка взаємодії та партнерства суб'єктів освіти дорослих. За піввіковий період існування цієї організації було проведено понад 400 міжнародних конференцій, симпозіумів, зустрічей-семінарів, круглих столів, творчих майстерень, курсів, які є дієвим інструментом досягнення угод та обговорення актуальних проблем [4]. Найбільш значущими подіями, які сприяли формуванню основних напрямів розвитку освіти дорослих у світовому контексті, стали шість міжнародних конференцій з освіти дорослих: Данія, Ельсінор, 1949 р.; Канада, Монреаль, 1960 р.; Японія, Токіо, 1972 р.; Франція, Париж, 1985 р.; Німеччина, Гамбург, 1997 р.; Бразилія, Белем, 2009 р.

Координатор бразильського оргкомітету з підготовки шостої Міжнародної конференції в Бразилії Т. Айрленд, характеризуючи Міжнародні конференції з освіти дорослих, вказує: "Міжнародні конференції з освіти дорослих КОНФІНТЕА (CONFINTEA з франц. мови: Conference Internationale de Education des Adultes, звідси акронім CONF-INT-EA) за формальними умовами ЮНЕСКО є міжурядовими конференціями, на які всі країни-члени цієї організації можуть делегувати своїх представників. Проведені конференції представляють кульмінацію циклічних процесів, які відбуваються кожні десять-дванадцять років впродовж останніх шістдесяти років, здебільшого з дотриманням ідентичного формату [1].

Цей процес включає в себе підготовчий етап розробки національних звітів держав з освіти дорослих кожної країни-учасника, консолідацію цих національних звітів до загального глобального звіту, підготовку інших супроводжувальних документів, організацію підготовчих зустрічей і семінарів на різних геополітичних рівнях (національні та регіональні) та організаційних інстанціях (уряд і громадянське суспільство), націлених на мобілізацію і прозору характеристику сфери освіти дорослих, проведення великої міжнародної конференції, на якій приймається декларація або міжнародний порядок денний. Таким чином, теоретично конференції створюють інтегральний процес, в якому кожна конференція отримує користь із попередньої і створює нове розуміння практики освіти дорослих у всьому світі, визначаючи питання, які вимагають подальшого розгляду і уваги в політиці урядів. Із цієї причини процес визначається як рух, а не просто набір конференцій. Впродовж шістдесяти років конференції CONFINTEA є головним інструментом ЮНЕСКО щодо адвокатування освіти дорослих" [1].

Перша Міжнародна конференція з освіти дорослих (КОНФІНТЕА) відбулася в 1949 р., через рік після проголошення Загальної декларації про права людини (1948 р.) і після створення ЮНЕСКО в 1946 р., організована під враженням Другої світової війни з місією внести внесок у зміцнення миру і міжнародного взаєморозуміння, на якій були присутні делегати з 27 країн. Доктор П. Е. О'Суйлеабхейн (Dr. P. E. O'Suilleabhain) презентував Ірландію на конференції у Данії. Конференція була присвячена визначенню значення та ролі освіти дорослих у соціально-економічному розвитку країн, формуванню цілей освіти дорослих, які здебільшого фокусувалися на освіті для робочих, і для роботи, для дозвілля, ролі університетів. Серед рекомендацій Конференції варто зазначити створення Консультативного комітету з освіти дорослих для співпраці ЮНЕСКО у плануванні і виконанні поставлених завдань із розвитку освіти дорослих [10].

Темою другої Міжнародної конференції (КОНФІНТЕА II, Монреаль, Канада, 1960 р.) стала освіта дорослих у змінюваному світі як невід'ємна складова частина глобальної освіти, на якій було представлено 51 країну, зокрема Ірландію. Основними напрямами роботи конференції було визначено роль і зміст освіти дорослих у різних середовищах, методи і прийоми в освіті; структуру і організацію освіти дорослих [9, с. 7]. Під час роботи конференції виявилась тенденція виокремлення професії андрагога, підготовки педагогічних кадрів, які б працювали в галузі освіти дорослих. На рівні резолюцій конференція рекомендувала урядам "розглядати освіту дорослих не додатком, а рівнозначною складовою частиною національних систем освіти".

Монреальська декларація, прийнята на конференції, стала значним етапом у розвитку взаєморозуміння серед діячів у сфері освіти дорослих. На конференції в Монреалі розробили стратегію розвитку освіти дорослих від продовження навчання до безперервної освіти. Впродовж наступних кількох років концепцію

безперервної освіти розробляє низка міжнародних організацій, зокрема Організація економічного співробітництва й розвитку, Рада Європи, ЮНЕСКО. На основі Монреальської декларації протягом 1960−1970 рр. Аппарат ЮНЕСКО підготував документи “Ретроспективне міжнародне обстеження з освіти дорослих” (Монреаль, 1960 р. – Токіо, 1972 р.) і “Освіта дорослих в контексті безперервного навчання”, в яких було охарактеризовано основні тенденції розвитку освіти дорослих за 10 років [6, с. 92].

На третій Міжнародній конференції з питань освіти дорослих, 82 країни-учасниці, (Токіо, 1972 р.) вперше презентовано напрям “безперервної освіти” та порушено проблему “яким чином освіта дорослих може зробити свій внесок в економічний, соціальний та культурний розвиток особистості та суспільства”. Цілями конференції визначено: вивчення тенденцій освіти дорослих впродовж останнього десятиліття; виокремлення функцій освіти дорослих в контексті безперервної освіти; визначення стратегій розвитку освіти крізь призму освіти дорослих. Завдання Конференції – підбиття підсумків у розвитку освіти дорослих [12, с. 3–4].

Важливою подією у реалізації рекомендацій трьох Міжнародних конференцій освіти дорослих стало ухвалення Генеральною конференцією ЮНЕСКО в Найробі (Кенія) у 1976 р. Рекомендацій “Про розвиток освіти дорослих”, де вперше дали визначення поняттю “освіта дорослих”, виокремили цілі, стратегії та принципи галузі [8].

На четвертій Міжнародній конференції у 1985 р. було проаналізовано стан розвитку освіти дорослих у країнах світу з метою визначення позитивного досвіду та виявлення негараздів. У резюме Паризької конференції наголошувалося, що останні роки характеризуються розвитком структурних зв’язків неперервної освіти. І. Фольварочний зазначає, що Конференція підкреслила важливу роль освіти дорослих у практичній реалізації права на працю шляхом підготовки населення до активної участі в економічному житті, оволодіння професійно-технічними знаннями, навичками і практичним досвідом, підвищення кваліфікації, набуття нових професій [6, с. 92].

22–26 вересня 2000 р. у Дамаску (Сирія) з нагоди засідання Міжнародної ради з освіти дорослих зібралися представники 704 неурядових організацій, що працюють у сфері освіти дорослих. Учасниками засідання прийнято Дамаську декларацію Міжнародної ради з освіти дорослих “Заклик до дій в сфері грамотності та освіти дорослих для усіх”, в якій висловлено занепокоєння щодо малоефективних результатів у справі забезпечення доступності і можливостей для дорослих реалізувати право на освіту [2].

Шоста Міжнародна конференція з освіти дорослих (КОНФІНТЕА VI) проходила у м. Белен (Бразилія) 1–9 грудня 2009 р. під девізом «Жити і навчатися заради благополучного майбутнього: важливість освіти дорослих», в якій взяли участь понад 1100 делегатів із 144 країн, членів ЮНЕСКО. Конференція була спрямована на обґрунтування навчання дорослих і неформальної освіти як складників освіти впродовж життя. В межах підготовки до КОНФІНТЕА VI в 2008–2009 рр. було проведено п’ять регіональних конференцій (Мехіко, Сеул, Найробі, Будапешт і Туніс) з метою активізації процесу обговорення проблем освіти дорослих. До цього державам-членам було запропоновано представити доповіді про стан освіти дорослих у своїх країнах. Ці матеріали були узагальнені в регіональних доповідях, представлених на відповідних регіональних конференціях, на основі яких було розроблено Глобальну доповідь із навчання і освіти дорослих (Global Report on Adult Education and Learning, GRALE) [7].

На шостій Міжнародній конференції Ірландія презентувала національну доповідь “Розвиток і стан навчання і освіти дорослих” (The Development and State of the Art of Adult Learning and Education (ALE), 2008 р.), в якій подано загальну характеристику роботи освіти дорослих, зокрема нормативно-правову базу, засоби фінансування, зміст навчання та навчальні програми, підготовку кадрового забезпечення та сподівання щодо результатів запланованої конференції [11].

На кожному історичному етапі освіта дорослих відігравала свою роль, а зміст і контингент учнів у сфері освіти дорослих залежали від рівня розвитку суспільства. Якщо Перша міжнародна конференція, яка відбулася у 1949 р. у м. Ельсинор (Данія) (27 країн-учасниць), була присвячена визначенню ролі освіти дорослих у соціально-економічному розвитку країн, формуванню цілей освіти дорослих, які здебільшого фокусувалися на освіті для робочих, та для роботи, для дозвілля, ролі університетів, то Монреальська конференція 1960 р., темою якої було визначено освіту дорослих у змінюваному світі як невід’ємну складову частину “глобальної освіти”, акцентувала на міжнародних перспективах розвитку освіти дорослих, визначенні змісту, методів, форм та механізмів організації освіти дорослих та заклала основи для підготовки педагогів для освіти дорослих, інтенсивного розвитку освіти дорослих у світі. На рівні резолюцій у процесі конференції було рекомендовано національним урядам країн “розглядати освіту дорослих не додатком, а рівнозначною складовою частиною національних систем освіти” [9].

Міжнародні конференції ЮНЕСКО з освіти дорослих є важливою платформою на міжнародному рівні для політичного діалогу і прийняття нових зобов’язань в освіті дорослих. Це один із найбільших форумів, очолюваних ЮНЕСКО, з широкою участю недержавних організацій, установ системи ООН, регіональних організацій, профспілок і приватного сектору. На Європейському рівні Міжнародний інститут ціложиттєвого навчання ЮНЕСКО в Гамбурзі істотно впливає на формування європейської політики в освіті дорослих і надає низку послуг національним мережам, організаціям і фахівцям у вигляді тренінгів і стипендіальних програм. Він є найбільшим центром інформації і документації, а його співробітники надають консультативну допомогу багатьом регіонам світу [6].

Висновки. Співпраця з міжнародними організаціями підтверджує, що Ірландія є частиною світового співтовариства, що прагне до забезпечення дорослих рівним доступом до якісного навчання впродовж життя.

Дослідження нормативно-правових документів освіти дорослих європейського та світового значення переконує, що розробка законодавчої бази є основою розвитку системи освіти дорослих та сприяє не лише інтеграції окремих країн в європейський та світовий освітній простір, а й значно розширює роботу освіти дорослих на національному рівні в кожній зацікавленій цією проблемою країні, зокрема Ірландії.

Використана література:

1. Айрленд Т. Пересматривая CONFINTEA: шестьдесят лет адвокатирования образования взрослых. *Обучение на протяжении всей жизни в Европе* : спец. русскоязыч. вып. с подборкой статьей из вып. журн. за 2010–2012 гг. 2013. С. 19–35.
2. Дамасская декларация Международного совета по образованию взрослых / пер. Е. Огарев. URL: http://www.znanie.org/jornal/n1_01/dam_dekl.html (дата обращения: 01.02.2019).
3. Мошняга В. П. Международные организации как важный фактор мирового социального прогресса и развития. *Знание. Понимание. Умение : информ. гуманит. портал.* 2008. № 6.
4. Огієнко О. І. Роль ЮНЕСКО та Ради Європи у формуванні стратегічних напрямів розвитку освіти дорослих. *Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики* : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. Вип. 9. С. 64–68.
5. Освіта дорослих: енциклопедичний словник / Нац. акад. держ. упр. при Президентові України [та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка ; упоряд.: Н. Г. Протасова, Ю. О. Молчанова, Т. В. Куренна. Київ : Основа, 2014. 490 с.
6. Фольварочний І. В. Європейські громадські організації і освіта дорослих : монографія / АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Тернопіль : Джура, 2009. 347 с.
7. Global Report on Adult Learning and Education (GRALE) : executive summary. *UNESCO*. Hamburg : Institute for Lifelong Learning, 2009. 8 p.
8. Recommendation on the development of adult education : adopted by the General Conference at its nineteenth session Nairobi, 26 November 1976. *UNESCO*. Nairobi : [s. n.], 1976. 13 p.
9. Second world Conference on Adult Education, Montreal, Canada, 21–31 August 1960 : final report. *UNESCO*. Paris : [UNESCO], 1963. 48 p.
10. Summary Report of the International Conference on Adult Education, Elsinore. Denmark, 19–25 June, 1949. *UNESCO*. Paris : [UNESCO], 1949. 44 p.
11. The Development and State of the Art of Adult Learning and Education (ALE) : National report of Ireland / Department of Education and Science. Dublin : [Department of Education and Science], 2008. 35 p.
12. Third World Conference on Adult Education : convened by UNESCO, Tokyo, 25 July – 7 August 1972 : Final Report. Paris : [UNESCO], 1972. 93 p.

References:

1. Airlend T. Peresmatrivaia CONFINTEA: shest'desyat let advokatirovaniia obrazovaniia vzroslyh [Looking through CONFINTEA: sity years of adult education advocacy]. *Obuchenie na protiazhenii vsei zhizni v Evrope* : spec. russkoyazych. vyp. s podborkoi statei iz vyp. zhurn. za 2010–2012 gg. 2013. S. 19–35 [in Russian].
2. Damasskaia deklaratsiia Mezhdunarodnoho soveta po obrazovaniiu vzroslyh [Damascus declaration on adult education of International union] / per. E. Ogarev. URL: http://www.znanie.org/jornal/n1_01/dam_dekl.html (Data obrashcheniia: 01.02.2019) [in Russian]/
3. Moshniaha V. P. Mezhdunarodnie organizatsii kak vazhnyi faktor mirovoho socialnoho progressa i razvitiia [International organizations as the important factor of world social progress and development]. *Znanie. Ponimanie. Umenie : inform. gumanit. Portal.* 2008. № 6 [in Russian].
4. Ohiienko O. I. Rol YuNESKO ta Rady Yevropy u formuvanni stratehichnykh napriamiv rozvytku osvity doroslykh [UNESCO and European Council role in the adult education development]. *Nauk. chasop. NPU im. M. P. Drahomanova. Seriia 16 : Tvorcha osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky* : zb. nauk. pr. / Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv, 2009. Vyp. 9. S. 64–68 [in Ukrainian]/
5. Osvita doroslykh: entsyklopedychnyi slovnyk [Adult education: encyclopedia dictionary] / Nats. akad. derzh. upr. pry Prezydentovi Ukrainy [ta in.] ; za red. V. H. Kremenia, Yu. V. Kovbasiuka ; uporiad.: N. H. Protasova, Yu. O. Molchanova, T. V. Kurenna. Kyiv : Osnova, 2014. 490 s. [in Ukrainian]
6. Folvarochnyi I. V. Yevropeiski hromadski orhanizatsii i osvita doroslykh [European public organizations and adult educationDamassk] : monohrafiia / APN Ukrainy, In-t ped. osvity i osvity doroslykh. Ternopil : Dzhura, 2009. 347 s. [in Ukrainian]
7. Global Report on Adult Learning and Education (GRALE) : executive summary. *UNESCO*. Hamburg : Institute for Lifelong Learning, 2009. 8 p.
8. Recommendation on the development of adult education : adopted by the General Conference at its nineteenth session Nairobi, 26 November 1976/ *UNESCO*. Nairobi : [s. n.], 1976. 13 p.
9. Second world Conference on Adult Education, Montreal, Canada, 21–31 August 1960 : final report. *UNESCO*. Paris : [UNESCO], 1963. 48 p.
10. Summary Report of the International Conference on Adult Education, Elsinore. Denmark, 19–25 June, 1949. *UNESCO*. Paris : [UNESCO], 1949. 44 p.
11. The Development and State of the Art of Adult Learning and Education (ALE) : National report of Ireland / Department of Education and Science. Dublin : [Department of Education and Science], 2008. 35 p.
12. Third World Conference on Adult Education : convened by UNESCO, Tokyo, 25 July – 7 August 1972 : Final Report. Paris : [UNESCO], 1972. 93 p.

Ситник О. І. Развитие образования взрослых в Ирландии сквозь призму образовательных документов ЮНЕСКО

Статья посвящена исследованию образования взрослых в Ирландии в контексте образовательных документов ЮНЕСКО. Автор представляет общую характеристику международной деятельности ЮНЕСКО в области развития образования взрослых. В статье проанализированы основные функции деятельности ЮНЕСКО, выделены приоритетные направления работы шести международных конференций по образованию взрослых КОНФИНТЕА, которые способствовали формированию, становлению и развитию образования взрослых на мировом уровне, охарактеризованы основные документы, ставшие результатом работы международных конференций и опорной точкой в разработке законодательных баз образования взрослых на национальном уровне. Таким образом, автор делает попытку исследовать участие Ирландии в работе международных конференций. С целью полного освещения основных аспектов развития образования взрослых в Ирландии акцентировано внимание на исследовании международного сотрудничества по образованию взрослых и его значении в дальнейшем развитии образования взрослых в этой стране.

Ключевые слова: *образование взрослых, образование в течение жизни, международное сотрудничество по образованию взрослых, международные организации образования взрослых, законодательная база образования взрослых, ЮНЕСКО, международные конференции по образованию взрослых, КОНФИНТЕА.*

Sytnyk O. I. Adult education development in Ireland according to UNESCO educational documents

The article investigates adult education in Ireland in the context of UNESCO educational documents. The author gives a general description of UNESCO in the field of adult education development. The article studies the main functions of UNESCO, highlights the main work directions at the six international conferences on adult education CONFINTEA, and their influence on the formation and development of adult education in a global context, describes the main documents according to the conferences. In order to do so, the author explores the participation of Ireland at the international conferences paying attention to the study of international adult education cooperation and its importance in the further development of adult education in Ireland.

Key words: *adult education, life-long education, international cooperation on adult education, international adult education organizations, legal adult education base, UNESCO, international adult education conferences, CONFINTEA.*

УДК 78.071.2:787.61

Сологуб В. Д.

КОНЦЕРТ ДЛЯ ГІТАРИ З ОРКЕСТРОМ ЯК ОСНОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКОНАВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “КЛАСИЧНА ГІТАРА”

Визначено важливість концертного жанру в репертуарі виконавців, який обов’язково має використовуватися у процесі фахової підготовки. Окреслено специфіку гітарних концертів, що були створені протягом останніх століть. Зазначено поступове розширення інтересу до цього жанру. Зазначено, що перші концерти, які пишуть італійські композитори – М. Джуліані та Ф. Каруллі, закладають основи гітарного концерту, в них творчо переосмислюються виразні прийоми, які використовувались у скрипкових чи фортепіанних концертах. У першій половині ХХ століття з’являються концерти Х. Родріго, М. Кастельнуово-Тедеско, Е. Вілла-Лобос та інших, імпульсом для написання яких стає виконавська діяльність А. Сеговії. В останній третині ХХ століття виникають зразки гітарних концертів у вітчизняному музичному просторі. Включення гітарних концертів, написаних представниками різних композиторських стилів та епох, у тому числі сучасних, є невід’ємною частиною професійної підготовки виконавців.

Ключові слова: *гітарний концерт, соло, виконання, класична гітара, фахова підготовка.*

Формування майстерності гри на класичній гітарі є тривалим та надзвичайно складним процесом. Він включає опанування азів музичної грамоти, освоєння дисциплін музично-теоретичного кола, розширення світогляду виконавця, виховання психологічної готовності до концертної діяльності. Але основною формою, яка є базовою на шляху становлення професійного рівня гітарного виконавства, є практика гри на музичному інструменті. Вона передбачає опанування творів, які належать у технічному плані до різних рівнів складності. Серед жанрів, які займають важливе місце у процесі фахової підготовки класичного гітариста, та таких, без яких неможлива подальша професійна діяльність, окреме місце доречно надати концертам для гітари з оркестром. Нині відсутні роботи, де було б окреслено специфіку та характерні особливості гітарних концертів.

Феномен концертного жанру у вітчизняній музиці аналізується в працях О. Зароднюк [1], М. Перцова [4], В. Тимофєєва [6]. Питання походження іспанської гітари та її репертуару досліджується А. Карташовим [2]. Діяльність Ейтера Віла Лобоса аналізується в монографії В. Маріз [3]. Історія становлення класичної гітари в контексті європейської музичної культури висвітлюються в статті О. Сомик [5].

Метою статті є виокремлення концертів для гітари з оркестром, які доречно використовувати в учбовому репертуарі у закладах вищої освіти мистецького спрямування та у подальшій професійній виконавській діяльності.

В найбільш простому та первинному значенні сутністю концерту як жанру є принцип змагання соліста та оркестру. Але сам жанр може по-різному інтерпретуватися композиторами. М. Перцов зазначає, що в сутнісному плані концерт є твором, виникнення якого створило передумови для ефектної демонстрації віртуозності виконавця перед публікою. "Закладена в західноєвропейській музиці традиція написання концерту, яка склалась у добу Відродження, стала своєрідним доказом того, що суто інструментальна світська музика має право на існування. Концерт почав сприйматися як доказ майстерності виконавця, як зовнішній прояв великих та вражаючих публіку можливостей інструмента та виконавця, що на ньому грає" [4, с. 89].

Незважаючи на те, що концерт як жанр має певні незмінні сутнісні риси, протягом історії свого існування він зазнав чималих змін. Його здатність до мінливості, зумовленої трансформаційними процесами у музичній культурі, зазначає сучасна авторка О. Зароднюк: "За свою більш ніж тривікову історію існування жанр концерту переживав злети і падіння, але не знав забуття. Дивовижна мобільність, здатність до "жанрової мімікрії", що дозволяє то максимально наблизитися до симфонії, то розчинитися в сфері камерної музики, визначає його життєздатність і популярність" [1, с. 3]. Модифікації, які відбуваються з концертним жанром, зумовлені як стилістикою епохи, так і власним творчим підходом композитора. Насамперед від авторського рішення буде залежати те, яким чином будуть корелювати між собою сольний інструмент та оркестр.

В одній із базових праць, присвячених жанру концерту, – "Український радянський фортепіанний концерт" В. Тимофеєва виділено класифікацію творів на підставі принципу взаємодії соло і оркестру. Він виділяє три основних типи концерту:

1) концерт із переважанням сольного начала, де оркестр грає роль супроводу;
2) концерт із порівняно рівноправними партіями соло і оркестру;
3) концерт, де панує оркестр [6, с. 8].

Концертний жанр якнайкраще підходить як методичний матеріал у процесі навчання музиканта-виконавця, а успішність його виконання свідчить про досягнення професійної зрілості. Перейдемо до огляду гітарних концертів. Власне, історія виконавства на класичній гітарі охоплює кілька століть. І є чимало творів, призначених для гітарного виконавства, проте якщо говорити про концертний жанр, він представлений більш скромно, порівняно з концертами для інших інструментів соло (фортепіано, скрипка, віолончель та т.п.). Наявні концертні твори створені композиторами, які належать до різних шкіл та демонструють часом протилежні підходи до трактування інструменту соло. Варто згадати концерти для гітари з оркестром М. Джуліані,Ф. Каруллі, М. Кастельнуово-Тедеско, Х. Родріго, Е. Вілла-Лобос та інші, які демонструють високі зразки концертного жанру.

Зазначимо, що до XVIII століття гітара частіше сприймалася як інструмент, який грає у ансамблі. Вона використовувалась для домашнього музикування. Проте завдяки виконавській діяльності видатних гітаристів М. Джуліані, Д. Агуадо, М. Каркассі й інших, вона стає більш популярною та такою, що починає набувати іншого, менш побутового значення. "Гітара постійно удосконалювалася конструктивно, що давало змогу бути конкурентоспроможнім і популярним музичним інструментом серед інших. Також гітара була досить портативним інструментом, що надавало певну універсальність і більш широке поширення серед потенційних музикантів виконавців. Ще гітара була порівняно недорогим за ціною інструментом, тим самим сприяючи доступності для всіх верств населення" [5, с. 279].

Одні з перших концертів для гітари з оркестром створюються переважно італійськими композиторами XVIII – XIX століття. В творчому спадку М. Джуліані (1781–1829), видатного гітариста, скрипаля та віолончеліста, є три гітарних концерти: концерт для гітари з оркестром № 1 A-dur op. 30, концерт № 2 A-dur op. 36, концерт № 3 F-dur. Одним із досягнень Джуліані стало те, що його майстерне виконання власних концертів продемонструвало можливості трактувати гітару як інструмент, що здатний бути дорівнюватись за можливостями скрипці, віолончелі і фортепіано.

Інший італійський композитор та педагог Фердінандо Каруллі (1770–1841) був одним із перших гітаристів, що стали грати сольно. Він написав понад чотириста творів, більшість була розрахована на ансамблі, до складу яких входила гітара. Окрім того, він є автором трьох концертів для гітари з оркестром. У стильовому плані їх можна зарахувати до раннього італійського романтизму. Досить сильним є зв'язок із тими прийомами, які були характерні для концертних жанрів для інших інструментів-соло. Тип арпеджіо, пасажів, які використовуються у партії гітари, є такими, що були характерні для скрипкового та фортепіанного виконавства.

Ті концерти, які виникають у першій половині XX століття, демонструють низку спільних характерних рис, у них наявне наслідування класико-романтичних традицій. "Географія" жанру охоплює не лише Італію, а й Іспанію, Бразилію. До концертів, які пишуть у цей період, належать "Аранхуезький концерт" (1938) відомого іспанського композитора Х. Родріго (1901–1999) і написаний фактично у той самий час Концерт для гітари з оркестром № 1 (D-dur) op. 99 (1939) італійського композитора М. Кастельнуово-Тедескі (1895–1968). В цих концертах використовується тричастинна структура. Основний тематичний матеріал побудований за принципом контрасту. В "Аранхуезькому концерті" задля того, щоб не було дисбалансу між звучанням сольного інструменту та оркестру, композитором було винайдено підхід, який дав гітарі змогу виділятися. Гітара звучить або сольно, або у супроводі невеликих оркестрових груп, які відтіняють інструмент, а не заглушають.

У творчому спадку Х. Родріго є ще два концерти, які були написані дещо пізніше – це "Концерт-мадригал" для двох гітар з оркестром (1966) і "Андалузький концерт" для чотирьох гітар з оркестром (1967). Як можна пересвідчитися, ці твори значно відрізняються від тих гітарних концертів, які згадувались раніше. Використання не однієї, а двох чи чотирьох гітар належить до традицій ансамблевого гітарного виконавства. Наявні ознаки неокласицизму, адже звернення до жанру мадригалу відсилає до естетики доби Відродження. Окрім цього, вибір у «Андалузькому концерті» чотирьох гітар натякає на більш ранній варіант концерту – concerto grosso, де солював не один інструмент, а ціла група. Відповідно, можна прослідкувати певну модифікацію концертного жанру у цих гітарних творах Родріго. Вони відкривають широкі можливості для виконання їх ансамблем гітаристів, що сприятиме відпрацюванню навичок колективної гри. Через шістнадцять років після "Андалузького концерту" Родріго знову пише гітарний твір концертного жанру – "Концерт з нагоди фієсти" для гітари з оркестром (1982). Гітарні твори є одними з провідних у творчості цього композитора, адже він звертався до них протягом всього життя.

М. Кастельнуово-Тедескі, окрім першого гітарного концерту, пише ще низку творів у цьому жанрі та наближених до нього – це Концерт № 2 для гітари з оркестром ор. 160 (1953) та Концерт для двох гітар з оркестром ор. 201 (1962). Варто зазначити вплив творчості видатного гітариста А. Сеговії на інтерес до цього інструменту серед композиторів першої половини ХХ століття. Саме його високий виконавський рівень став чинником, який привернув увагу до гітари. Такі композитори, як Е. Віла-Лобос, М. Кастельнуово-Тедескі, пишуть свої гітарні твори, натхненні виконавством Сеговії. Цю особливість музичної культури першої половини ХХ століття підмічає сучасний дослідник О. Карташов: "Через досвід Сеговії в суспільній свідомості формується нове, значно розширене розуміння звукового образу гітари. Завдяки йому до гітари починають звертатися висококваліфіковані професійні композитори, серед яких першими опинилися його співвітчизники М. Де Фалья, Ф. Морено-Торроба, Х. Туріна, до яких скоро приєдналися М. Понсе (Мексика), Е. Вілла-Лобос (Бразилія), М. Кастельнуово-Тедескі, А. Казелла (Італія), Ж. Ібер, Г. Самазей, Д. Мійо (Франція), К. Педрель (Аргентина) та інші. У багатьох випадках Сеговія особисто адаптував написані для гітари твори у співпраці з композитором" [2, с. 18]. Така співпраця композиторів та виконавця зумовила високий віртуозний рівень творів, значну зручність їх виконання, що залишає їх серед числа найчастіше виконуваних.

Бразильський композитор Е. Віла-Лобос (1887–1959) став не лише засновником національної музичної школи, а й зробив чималий внесок у світову музичну культуру, оскільки приніс у неї оригінальну мелодику, ритміку та нові звукові фарби. Бразильський фольклор вплинув на становлення його творчого підходу. "Віла-Лобос залишиться однією з великих постатей сучасної йому музики і найбільшою гордістю країни, яка його породила" [3, с. 132]. Його Концерт для гітари (1951), написаний для А. Сеговії, було оркестровано для малого оркестру. На думку В. Маріза, в цьому концерті є певна диспропорційність у балансі звучання гітари та оркестру, причому він набагато краще звучить у камерних аудиторіях. "Гітара ризикує загубитися в звучанні оркестру аж до того місця між II і III частинами, де автор надає їй довгу каденцію, в якій солюючий інструмент розвиває химерне коментування головних тем. Твір цей справляє велике враження в записі, але для великих аудиторій йому бракує належної гучності" [3, с. 120]. Основою твору є акцент на ліричній образності, що зумовлює не надто велику звучність.

У другій половині ХХ століття виникає також низка концертів для гітари з оркестром, які пишуть українські та російські композитори. Зокрема, варто згадати Концерт для гітари та камерного оркестру для Антігоні Гоні (2000) Є. Подгайца. Творчий підхід Підгайца до концертного жанру відповідає провідним тенденціям третьої чверті ХХ століття, коли концерт стає найбільш мобільним за змістом жанром. Автор прагне апробувати нові темброво-акустичні звучності у партії соліста. Відмінною рисою цього концерту є те, що він одночастинний. Попри одночасну структуру, за часом звучання концерт триває приблизно 19 хвилин, тобто він не створює враження "камерності". Український композитор М. Стецюн є автором Іспанського концерту для гітари з оркестром. Відмінністю цього концерту є те, що він складається з двох частин, що пов'язане з відходом від класичної тричастинної структури. Зазначимо, що ці концерти вже увійшли в гітарний репертуар та часто використовуються як репертуар на міжнародних гітарних конкурсах та фестивалях.

Перспективним напрямом для подальшого гітарного виконавства є включення в репертуар молодих виконавців творів сучасних зарубіжних композиторів, зокрема "Concierto de La Eliana" іспанського гітариста, композитора та диригента Х. М. Гайярдо дель Рей та концертів для гітари фламенко з оркестром А. Дель Монте – "Ensueno Flamenco" та "Пейзажі".

Висновки. Протягом останніх століть було створено низку гітарних концертів. Наявне поступове розширення інтересу до цього жанру. Перші концерти пишуть італійські композитори, які є гітаристами-практиками. В першій половині ХХ століття з'являються концерти, написані італійськими, іспанськими, бразильськими композиторами, імпульсом для написання яких стає виконавська діяльність А. Сеговії. В останній третині ХХ століття виникають зразки гітарних концертів у вітчизняному музичному просторі. Включення гітарних концертів, написаних представниками різних композиторських стилів та епох, у тому числі й сучасних, є невід'ємною частиною професійної підготовки виконавців.

Використана література:

1. Зароднюк О. М. Феномен концертного жанра в отечественной музыке 1980–90-х годов : автореферат дис. ... кандидата искусствоведения : 17.00.02 / Нижегор. гос. консерватория им. М. И. Глинки. Нижний Новгород, 2006. 19 с.
2. Карташов А. П. Испанская (классическая) гитара : происхождение, эволюция, репертуар : автореферат дис. ... кандидата искусствоведения : 17.00.02 / Магнитог. гос. консерватория им. М. И. Глинки. Магнитогорск, 2015. 23 с.
3. Мариз В. Эйтор Вила Лобос. Жизнь и творчество. Ленинград : Музыка, 1977. 144 с.
4. Перцов М. О. Флейтова музика України: витоки, історична еволюція та сучасні тенденції : дис. … кандидата мистецтвознавства: 26.00.01 / Київський національний університет культури і мистецтв. Київ, 2018. 221 с.
5. Сомик О. М. Історія становлення музичного інструменту класична гітара в контексті європейської музичної культури. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету.* 2017. Вип. 49. С. 277–279.
6. Тимофєєв В. Український радянський фортепіанний концерт. Київ : Музична Україна, 1972. 160 с.

References:

1. Zarodnjuk O. M. Fenomen koncertnogo zhanra v otechestvennoj muzyke 1980–90-h godov : avtoreferat dis. ... kandidata iskusstvovedenija : 17.00.02 / Nizhegor. gos. konservatorija im. M. I. Glinki. Nizhnij Novgorod, 2006. 19 s.
2. Kartashov A. P. Ispanskaja (klassicheskaja) gitara : proishozhdenie, jevoljucija, repertuar : avtoreferat dis. ... kandidata iskusstvovedenija : 17.00.02 / Magnitog. gos. konservatorija im. M. I. Glinki. Magnitogorsk, 2015. 23 s.
3. Mariz V. Jejtor Vila Lobos. Zhizn' i tvorchestvo. Leningrad : Muzyka, 1977. 144 s.
4. Perczov M. O. Flejtova muzyka Ukrayiny : vytoky, istorychna evolyuciya ta suchasni tendenciyi : dys. … kandydata mystecztvoznavstva: 26.00.01 / Kyyivskyj nacionalnyj universytet kultury i mystecztv. Kyiv, 2018. 221 s.
5. Somyk O. M. Istoriya stanovlennya muzychnogo instrumentu klasychna gitara v konteksti yevropejskoyi muzychnoyi kul'tury. *Naukovi praci istorychnogo fakul'tetu Zaporiz'kogo nacional'nogo universytetu.* 2017. Vyp. 49. S. 277–279.
6. Tymofyeyev V. Ukrayins'ky'j radyans'kyj fortepiannyj koncert. Kyiv : Muzychna Ukrayina, 1972. 160 p.

Сологуб В. Д. Концерт для гитары с оркестром как основа профессиональной подготовки исполнителей специальности "Классическая гитара"

Отмечена важность концертного жанра в репертуаре исполнителей, который обязательно должен использоваться в процессе профессиональной подготовки. Определена специфика гитарных концертов, которые были созданы в течение последних веков. Указано постепенное расширение интереса к этому жанру. Отмечено, что первые концерты, которые пишут итальянские композиторы – М. Джулиани и Ф. Карулли, закладывают основы гитарного концерта, в них творчески переосмысливаются выразительные приемы, которые использовались в скрипичных или фортепианных концертах. В первой половине XX века возникает ряд концертов Х. Родриго, М. Кастельнуово-Тедеско, Э. Вилла-Лобос и других авторов, импульсом для написания которых становится исполнительская деятельность А. Сеговии. В последней трети XX века начинают возникать образцы гитарных концертов в отечественном музыкальном пространстве. Включение гитарных концертов, написанных представителями разных композиторских стилей и эпох, в том числе и современных, является неотъемлемой частью профессиональной подготовки исполнителей.

Ключевые слова: *гитарный концерт, соло, исполнение, классическая гитара, профессиональная подготовка.*

Sologub V. D. Concert for guitar with orchestra as the basis of special training of specialists "Classic Guitar"

The importance of the concert genre in the repertoire of performers, which must be used in the process of professional preparation, is noted. The specifics of guitar concerts that were created during the last centuries are outlined. There is a gradual increase in interest in this genre. It is noted that the first concerts written by Italian composers – M. Giuliani and F. Carulli, lay the foundations of a guitar concert, they creatively reinterpret the expressive techniques used in violin or piano concertos. In the first half of the XX century, a series of concerts by H. Rodrigo, M. Kastelnuovo-Tedesco, E. Villa-Lobos and others, an impulse for writing which becomes the performance of A. Segovia. In the last third of the XX century specimens of guitar concerts begin to appear in the domestic musical space. The inclusion of guitar concerts written by representatives of various composer styles and epochs, including contemporary ones, is an integral part of the professional training of performers.

Key words: *guitar concert, solo, performance, classical guitar, vocational training.*

УДК 811.161.2'243

Стадній А. С., Зозуля І. Є.

ПІСЛЯТЕКСТОВІ ЗАВДАННЯ ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ЧИТАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Основним принципом вивчення української мови для іноземних громадян у вищих технічних навчальних закладах є професійно орієнтований підхід. Встановлено, що важливим у процесі вивчення української як іноземної є правильний підбір тексту на актуальну тему та комплекс передтекстових та післятекстових завдань. Післятекстові поділяємо на завдання: на розуміння тексту, лексико-граматичні, на компресію тексту, творчі. Такі завдання сприяють формуванню в іноземних студентів навичок професійного мовлення, умінь роботи з науковим текстом, що містить терміни певної галузі, збагаченню усного й писемного мовлення фаховою лексикою, використанню отриманих професійних і лінгвістичних знань на практиці, особливо під час виконання творчих завдань. Різнорівневі завдання змотивують іноземців до навчальної діяльності та допоможуть кожному вдосконалювати та розвивати знання й вміння.

Ключові слова: *післятекстові завдання, фаховий текст, українська мова як іноземна, професійно орієнтований підхід, завдання на розуміння тексту, лексико-граматичні вправи, завдання на компресію тексту, творчі завдання.*

Вивчення української мови як іноземної на основному етапі у вищих навчальних закладах є професійно спрямованим. Фахові тексти відіграють надзвичайно важливу роль у процесі вивчення української мови як іноземної на основному етапі навчання, оскільки сприяють формуванню як професійних, так і мовних та мовленнєвих компетентностей. Іноземні студенти повинні мати достатній рівень знань із мови, щоб здобувати вищу освіту в українському виші, задля комунікації з викладачами та студентами, самоосвіти та комфортного життя в чужій країні.

Особливості викладання фахової української мови як іноземної у ВНЗ досліджували Н. Бабич, С. Воробйова, Т. Касьяненко, Л. Колодіна, І. Кочан, З. Мацюк, Г. Онуфрієнко, Н. Станкевич, Г. Тохтар та інші. Специфіка професійно орієнтованого читання ставала предметом дослідження О. Балахонова, Л. Добровольської, Г. Барабанової, З. Кличнікової. Типологію передтекстових та післятекстових завдань під час вивчення української мови як іноземної аналізував Б. Сокіл, російської мови як іноземної − Л. Крючкова, В. Морозов та інші.

Об’єктом дослідження є професійно орієнтований текст, на основі якого студенти вивчають мовні процеси та явища.

Метою статті є аналіз та розробка різних типів післятекстових завдань, визначення їхнього місця в процесі вивчення української мови як іноземної.

Під час викладання української мови іноземцям викладачі використовують комунікативний, функціонально-стилістичний, лінгвокраїнознавчий та професійно-орієнтований підходи [5]. Важливим у процесі вивчення української як іноземної є правильний підбір тексту на актуальну та цікаву тему. На першому курсі використовують здебільшого науково-популярні адаптовані тексти, зміст яких зрозумілий іноземним студентам, оскільки містять загальнонаукову термінологію й обмежену кількість вузькофахових термінів. Студенти старших курсів, в яких сформований словник фахових термінів, працюють із неадаптованими автентичними фаховими текстами власне наукового підстилю. Такі тексти допоможуть студентам ознайомитися з новою інформацією зі спеціальності, вивчити нову термінологію, зрозуміти особливості наукового стилю, збагатити словниковий запас, розвинути граматичні вміння, навички читання.

Для кращого розуміння тексту іноземцям пропонують комплекс передтекстових завдань, які готують студентів до сприйняття власне наукової інформації. Здебільшого це завдання, пов’язані з вивченням нових слів та словосполучень, підбором синонімів-антонімів, аналізом невідомих граматичних конструкцій та інші. Після читання тексту студенти виконують післятекстові завдання, які є предметом нашого дослідження. Такі вправи “заохочують студентів до спілкування, критичного аналізу ситуації та сприяють переходу від контрольованого мовлення до вільної бесіди на задану тематику” [5].

Усі післятекстові завдання поділяємо на три групи.

1. *Завдання, що допомагають перевірити розуміння студентами фахового тексту,* серед яких найпоширенішими є:

- короткі або повні відповіді на поставлені викладачем запитання за текстом, які можуть стосуватися основної інформації або деталей;
- вибір правильного твердження, що відповідає змісту;
- складання запитань до тексту;
- знаходження в тексті певних фактів, які демонструють уміння студентів орієнтуватися в тексті та практично використовувати отриману інформацію;
- поєднання початку речення з однією із запропонованих кінцівок;
- виконання тестових завдань;
- пошук зайвого слова;
- запис речень у правильній послідовності, яка відповідає змісту тексту;

• доповнення тексту додатковою інформацією, яку на перших етапах виконання таких завдань пропонує викладач, а потім студенти знаходять в інтернеті або в друкованій літературі самостійно;
• розв'язування кросвордів.

Зауважимо, що після виконання запропонованих завдань викладач визначає рівень розуміння студентами наукового тексту: фрагментарний – студенти розуміють у кожному абзаці ключові речення і фрази та смислові зв'язки між ними; загальний – розуміння тексту; рівень повного розуміння – розуміння і змісту, і емоційно-оцінного забарвлення; критичного – розуміння ідейно-тематичного змісту.

Виконуючи перераховані завдання, студенти вчаться швидко знаходити потрібну інформацію та використовувати її на практиці задля розв'язання проблемних ситуацій, удосконалюють основні види мовленнєвої діяльності: і читання, і говоріння, і письмо, які роблять процес навчання динамічним, цікавим та ефективним.

2. *Лексико-граматичні завдання,* які сприятимуть розвитку словникового запасу, вдосконалюватимуть граматичні вміння й навики, серед яких такі вправи:
• складання речень із запропонованих слів;
• виписування з тексту антонімів / синонімів до поданих слів;
• складання запитань до виділених слів і частин речення;
• підбір означень до ключових понять;
• визначення пропущеного слова в правильній граматичній формі;
• виписування певних частин мови або слів у певній граматичній формі;
• визначення предикативної основи речення;
• складання речень за певними синтаксичними моделями;
• редагування речень – виправлення лексичних і граматичних помилок.

Типологія цих вправ залежить від змісту тексту. Так, наприклад, говорячи про 5G, активно використовуємо дієслова майбутнього часу, оскільки це технологія майбутнього, та прикметники й прислівники вищого й найвищого ступенів порівняння, які характеризують нову технологію. Принагідно варто пояснити відмінності між значеннями ступенів порівняння, особливості творення вищого й найвищого, адже якщо студент не розуміє цієї теми, йому буде важко осмислити переваги 5G над 4G. Лексико-граматичні завдання покликані на фаховому матеріалі продемонструвати особливості української мови, а також підготувати студента до швидшого та якіснішого розуміння інформації зі спеціальності.

3. *Завдання на компресію тексту.* На сучасному етапі розвитку суспільства інформаційне поле перенасичене. Щохвилини у світі з'являються нові винаходи, розробки, інновації. Тому завдання сучасного ВНЗ незалежно від профілю навчання – ознайомити студентів із науковими основами фаху та навчити працювати з інформацією, здобувати знання. Сучасний фахівець має вміти швидко знайти потрібну інформацію, опрацювати й використати її на практиці. Іноземці мають навчитися виконувати цю роботу чужою для них мовою. Компресія спрямована на те, щоб виокремити найсуттєвішу інформацію і представити її в потрібному вигляді. Студентам пропонуємо виконати такі завдання:
• записати основну інформацію з частини тексту чи всього тексту;
• поділити текст на смислові частини, з кожної виписати найважливішу інформацію;
• визначити мікротеми;
• скласти план тексту;
• визначити і записати проблематику тексту, використовуючи конструкції типу: у тексті йдеться, тема тексту стосується, наведено приклади;
• написати конспект.

Такі завдання вчать студентів виокремлювати основну інформацію та фіксувати її в потрібному вигляді для подальшого використання та опрацювання.

4. *Творчі завдання.* Наприкінці вивчення теми пропонуємо іноземним студентам різні творчі завдання, які передбачають і використання отриманих теоретичних знань, і практичне застосування лексико-граматичних умінь, і розвиток мислення, яке допоможе розгорнути згорнуту методом компресії інформацію для розв'язання конкретної проблеми:
• скласти монолог/діалог із теми;
• написати повідомлення, есе;
• підготувати презентацію;
• дібрати ілюстрації до тексту;
• написати лист винахіднику.

Творчі завдання сприяють розвитку критичного мислення, зв'язного мовлення, самостійності, вчать практично використовувати та інтерпретувати здобуті знання, залучають до навчального процесу всіх студентів.

Кількість, типи та особливості використання завдань на занятті залежать від теми професійно орієнтованого тексту. Так, вивчаючи тему "Радіохвилі", пропонуємо іноземним студентам інженерних спеціальностей такий комплекс вправ.

Завдання 7. *Прочитайте текст. Напишіть до нього простий номінативний план.*

Радіохвилі – це електромагнітні коливання, здатні поширюватися в просторі з дуже великою швидкістю (300 000 км/с). Їх ще називають електромагнітними хвилями. Світло через свої дуже схожі властивості також

належить до електромагнітних хвиль. Тобто Сонце можна розглядати як дуже потужний генератор електромагнітних хвиль. Генератори електромагнітного поля, які випромінюють радіохвилі, здатні переносити в просторі не тільки енергію поля, а й будь-яку інформацію, закодовану у формі хвилі. Завдяки цій особливості можливе існування таких звичних для нас речей, як радіо, телебачення, інтернет, мобільний зв’язок і т.д.

Радіохвилі характеризуються такими параметрами, як частота, довжина хвилі та її форма. Вони вільно проходять (поширюються) через повітря й вакуум. Якщо на шляху радіохвилі стоїть металевий дріт або антена, то хвиля віддає частину енергії провіднику, створюючи в ньому електричний струм. Завдяки цій особливості здійснюється бездротова передача різної інформації на відстань. Однак при зіткненні радіохвилі з предметом частина її енергії відбивається. Завдяки цій властивості електромагнітних хвиль працює радіолокація.

Енергія, що переноситься радіохвилями, залежить не тільки від потужності генератора, що викликає хвилі, але й від відстані. Тобто потужність енергії, що передається до якогось приймача радіохвиль (антени або іншому провіднику), залежить здебільшого від відстані до генератора й від його потужності. Отже, і можлива дальність передачі інформації за допомогою електромагнітних хвиль буде тим більшою, чим більшою є потужність генератора.

Здатність поширення радіохвиль також залежить і від параметрів самої хвилі, таких як частота і довжина хвилі. Радіохвилі здебільшого поширюються недалеко від поверхні Землі. Наша планета з позиції електрики є не дуже хорошим провідником, але все ж провідником. Таким чином, частина енергії хвиль поглинається ще й поверхнею Землі. Ступінь поглинання безпосередньо залежить від довжини хвилі і її частоти. Чим вищою є частота і меншою довжина хвилі (ці параметри, до речі, взаємопов’язані), тим більше енергії поглинає наша планета під час її передачі на відстань [3].

Завдання 8. *Дайте відповіді на запитання.*

1. Що таке радіохвилі? Як їх ще називають?
2. Чи належить світло до електромагнітних хвиль?
3. Що здатні переносити генератори електромагнітного поля?
4. Якими параметрами характеризуються радіохвилі?
5. Завдяки якій властивості електромагнітних хвиль працює радіолокація?
6. Від чого залежить енергія, що переноситься радіохвилями?
7. Де здебільшого поширюються радіохвилі?
8. Чи є наша планета хорошим провідником з погляду електрики?

Завдання 9. *Випишіть із тексту всі слова з частиною радіо- та електро-. Складіть із 3 виписаними словами речення та запишіть їх.*

Завдання 10. *Виправте лексичні та граматичні помилки в реченнях.*

1. Місяць можна розглядати як дуже потужний генератор електромагнітних хвиль.
2. Генератори електромагнітного поля, які випромінюють радіохвилі, мають змогу переносити в просторі лише енергію поля.
3. Радіохвилі практично не проходять крізь повітря і вакуум.
4. При зіткненні радіохвилі з предметом частина її енергії губиться.
5. Енергія, що переноситься радіохвилями, залежить тільки від відстані.
6. Можлива дальність передачі інформації за допомогою електромагнітних хвиль буде тим меншою, чим меншою є потужність генератора.
7. Радіохвилі здебільшого поширюються далеко від поверхні Землі.
8. Степінь поглинання енергії поверхнею Землі не залежить від довжини хвилі та її частоти.
9. Чим нижчою є частота й більшою довжина хвилі, тим більше енергії поглинає наша планета під час її передачі на відстань.

Завдання 11. *Вставте в речення пропущені слова та словосполучення, користуючись довідкою. За потреби змінюйте граматичну форму слів та словосполучень.*

1. Радіохвилі ще називають … .
2. Світло через свої дуже схожі … також належить до електромагнітних хвиль.
3. Генератори електромагнітного поля випромінюють … .
4. Якщо на шляху радіохвилі стоїть … або антена, то хвиля віддає частину енергії провіднику, створюючи в ньому … .
5. При зіткненні радіохвилі з предметом частина її … відбивається.
6. Потужність енергії, що передається до якогось … радіохвиль (антени або іншому провіднику), залежить здебільшого від … до генератора й від його потужності.
7. Радіохвилі здебільшого поширюються недалеко від поверхні … .
8. Ступінь … безпосередньо залежить від довжини хвилі і її частоти.

Довідка: електричний струм, Земля, енергія, властивості, поглинання, приймач, металевий дріт, електромагнітні хвилі, відстань.

Завдання 12. *Поділіть текст на логічні частини. Визначте мікротеми і запишіть.*

Завдання 13. *Підготуйте інформацію та презентацію про класифікацію радіохвиль та особливості їхнього поширення.*

Висновки. Отже, вдало підібраний текст, різнорівневі завдання, творча співпраця викладача і студента полегшують сприйняття нової інформації, мотивують іноземців до активної взаємодії під час навчальної діяльності, спонукають студентів розвивати здібності, вміння, збагачувати знання, бути активним учасником освітнього процесу, а не пасивним спостерігачем.

Використана література:

1. Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учебное пособие. Москва : ФЛИНТА : Наука, 2017. 480 с.
2. Морозов В. Э. Методика урока русского языка как иностранного. Учебно-методическое пособие по преподаванию русского языка в инокультурной среде. 2-е изд., испр. Москва : Издательство ИКАР, 2017. 228 с.
3. Радіохвилі: визначення. URL: http://moyaosvita.com.ua/fizuka/radioxvili-viznachennya/ (дата звернення: 26.02.2019).
4. Сокіл Б. Дотекстові та післятекстові вправи: типологія та особливості побудови. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної.* 2011. Вип. 6. С. 196–203.
5. Зозуля І. Є., Стадній А. С. Фахові терміни на уроках української мови як іноземної. Збірник наукових праць. Серія : Педагогічні науки. Випуск LXXVI. Том 1. Херсон, 2017. С. 129–131.

References:

1. Kriuchkova L. S., Moshchynskaia N. V. Praktycheskaia metodyka obuchenyia russkomu yazыku kak ynostrannomu : uchebnoe posobye. Moskva : FLYNTA : Nauka, 2017. 480 s.
2. Morozov V. E. Metodyka uroka russkoho yazyka kak ynostrannoho. Uchebno-metodycheskoe posobye po prepodavanyiu russkoho yazyka v ynokulturnoi srede. 2-e yzd., yspr. Moskva : Izdatelstvo YKAR, 2017. 228 s.
3. Radiokhvyli: vyznachennia. URL: http://moyaosvita.com.ua/fizuka/radioxvili-viznachennya/ (data zvernennia: 26.02.2019).
4. Sokil B. Dotekstovi ta pisliatekstovi vpravy: typolohiia ta osoblyvosti pobudovy. T*eoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi.* 2011. Vyp. 6. S. 196–203.
5. Zozulia I. Ye., Stadnii A. S. Fakhovi terminy na urokakh ukrainskoi movy yak inozemnoi. Zbirnyk naukovykh prats. Seriia : Pedahohichni nauky. Vypusk LXXVI. Tom 1. Kherson, 2017. S. 129–131.

Стадний А. С., Зозуля И. Е. Послетекстовые задания во время профессионально ориентированного чтения на занятиях по украинскому языку как иностранному

Основным принципом изучения украинского языка для иностранных граждан в высших технических учебных заведениях является профессионально ориентированный подход. Определено, что важным в процессе изучения украинского как иностранного является правильный подбор текста на актуальную тему и комплекс предтекстовых и послетекстовых заданий. Среди послетекстовых выделяем задания: на понимание текста, лексико-грамматические, на компрессию текста, творческие. Такие задания способствуют формированию в иностранных студентов навыков профессиональной речи, умений работы с научным текстом, содержащим термины определенной сферы, обогащению устной и письменной речи профессиональной лексикой, использованию полученных профессиональных и лингвистических знаний на практике, особенно при выполнении творческих заданий. Разноуровневые задания мотивируют иностранцев в учебной деятельности и помогут каждому усовершенствовать и развивать знания и умения.

Ключевые слова: *послетекстовые задания, профессиональный текст, украинский язык как иностранный, профессионально ориентированный подход, задания на понимание текста, лексико-грамматические упражнения, задания на компрессию текста, творческие задания.*

Stadnii A. S., Zozulia I. Ye. Post-text tasks during professionally-oriented reading on the lessons of the Ukrainian language as a foreign

Professionally oriented approach is the basic principle of studying Ukrainian language for foreign citizens in institutions of higher technical education. The correct selection of text on an actual topic and a complex of pre-text and after-text tasks is known as the important thing in studying Ukrainian as a foreign language. After-text tasks are divided into the next ones: the text understanding, lexical and grammatical, text compression and creative. Such tasks contribute to the formation of professional language skills of foreign students, the ability to work with scientific text containing the terms of a particular industry, the enrichment of oral and written speech by professional vocabulary, and the use of professional and linguistic knowledge obtained in practice, especially in fulfilling creative tasks. Multi-level tasks will give reasons for foreigners to study better and will help them to improve and develop their knowledge and skills.

Key words: *after-text tasks, vocational text, Ukrainian as a foreign language, professionally oriented approach, tasks for text understanding, lexical and grammatical tasks, text compression tasks, creative tasks.*

УДК 378:373.3-057.87:37.016:81-028.31

Струк А. В.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглядається формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Проаналізовано думки науковців щодо необхідності та актуальності формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Розкрито сутність і зміст понять “компетентність”, “професійна компетентність”, “професійно-мовленнєва компетентність”. Розмежовується поняття “мова” та “мовлення”. Встановлено умови, за яких процес формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя початкової школи буде ефективнішим.

Педагогічною теорією і практикою зумовлено необхідність і доцільність інтерпретувати модель фахівця як особистості, яка володіє визначеним набором компетенцій, здатна успішно адаптуватися до умов життєдіяльності, що постійно змінюється, конкурувати на ринку праці.

Головним завданням вчителя-словесника є не лише прищепити інтерес до вивчення рідної мови як способу спілкування, а й продемонструвати всю велич і красу рідного слова.

Ключові слова: *формування, компетенція, професійна компетенція, професійно-мовленнєва компетенція, мовленнєва компетенція, рідна мова, майбутній вчитель, початкова школа.*

Інтеграція України у світовий та європейський освітній простір, нові вектори розвитку українського суспільства в контексті сучасності зумовлюють підвищення вимог до професійного мовлення особистості.

У сучасному світі для майбутніх фахівців значущим є вміння швидко сприймати будь-яку форму мовлення, засвоювати необхідну інформацію, реалізовувати її в діалогічній взаємодії, керувати системою мовленнєвих комунікацій у межах професійної компетентності. Від багатства словникового запасу, рівня культури мовлення залежить професійна майстерність майбутнього вчителя початкової школи.

Учені впродовж багатьох років інтенсивно досліджували різні аспекти наукової організації навчального процесу вищої освіти загалом і мовної зокрема. Пошуки в цьому напрямі спрямовувалися на адаптацію загальних принципів наукової організації праці до специфічних особливостей навчального процесу вишів з метою здобуття майбутніми фахівцями знань, формування їхніх професійних умінь і навичок, розвитку професійної мовленнєвої компетентності.

Мета статті – розгляд процесу формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Формування професійної мовленнєвої компетентності – проблема міждисциплінарна, яка постає предметом уваги не лише лінгвістики, але й педагогіки, психології, усього комплексу наук, що займаються дослідженням феномена Людини.

У наукових дослідженнях Л. Виготського, І. Зязюна, І. Зимньої, О. Леонтьєва, Г. Рогової та інших акцентується на структурі професійної діяльності педагога, в якій провідна роль належить мовленнєвому компоненту. Лінгвістичні засади навчання української мови, мовна освіта і мовленнєвий розвиток особистості висвітлено у наукових працях З. Бакум, О. Біляєва, А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Мацько, М. Пентилюк та інші. Думки про те, що сформовані мовленнєві вміння є об’єктивною ознакою готовності вчителя до професійної діяльності, висловлювали також Ш. Амонашвілі, Н. Бабич, В. Завіна, І. Левітан, С. Мартиненко, Л. Паламар, Г. Сагач та інші.

Тому в сучасному світі актуальним є дослідження теоретичних засад поняття компетентності як здатності кваліфіковано виконувати професійну діяльність, що містить набір знань, навичок і ставлень та дає змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення стандартів у професійній галузі або певній діяльності [5], і мовної компетенції майбутнього вчителя початкової школи.

Провідне місце серед понять, що характеризують рівень розвитку і професійного становлення особистості майбутнього вчителя початкової школи, займають такі: “компетентність”, “професійно-мовленнєва компетентність”. Зазначені поняття характеризують не тільки генезис особистості педагога, а й відображають сутність рівнів реалізації професійної педагогічної діяльності.

Термін “компетентність” є принципово новим, сутнісним і ключовим. Уведення поняття “компетентність” як пріоритетної категорії в різні нормативні документи вищої освіти означає надання переваги системному, цілісному, комплексному підходу до професійно-педагогічної освіти. Концептуальні основи професійної компетентності спеціалістів знайшли своє відображення в психолого-педагогічних дослідженнях Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, А. Хуторського, О. Чижа та інших. У наукових джерелах поняття “компетентність” тлумачиться як “міра відповідності знань, умінь і досвіду особистості певного соціально-професійного статусу реальному рівню складності виконуваних нею завдань та вирішуваних проблем” [7, с. 237].

У педагогіці під поняттям “компетентність” розуміють інтегровану здатність, що складається з знань, умінь, досвіду. Цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці, а у визначенні, запропонованому європейськими країнами: компетентність (competency) – це здатність успішно задовольнити індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання.

А. Хуторський розглядає поняття "компетенція" як сукупність якостей, які потрібні для функціонування в конкретній області діяльності. Компетентність – особистісна якість, яка вже відбулася, і мінімальний досвід діяльності в заданій сфері, тобто володіння відповідною компетенцією [9].

Компетентність у наукових дослідженнях Н. Кузьміної розглядається як інтегративне, особистісне новоутворення, сформоване на основі теоретичних знань, практичних умінь, значущих якостей особистості та її життєвому досвіді, а у працях Н. Лалак, своєю чергою, визначається як система інтегрованих знань, умінь, навичок, професійно значущих якостей фахівця, його професійних зобов'язань [6].

Варто зазначити, що зарубіжні і вітчизняні науковці розглядають професійну компетентність учителя невід'ємною складовою частиною його професіоналізму, який визначається в ролі якісної характеристики високого рівня педагогічної діяльності такими показниками, як обсяг та якість педагогічної практики, спеціальна фахова підготовка, освітній рівень, глибокі знання з навчальної дисципліни.

У світлі цього зростають вимоги й до мовно-мовленнєвої підготовки спеціаліста, адже "оволодіння основами будь-якої професії розпочинається із засвоєння певної суми загальних і професійних знань, а також оволодіння основними засобами розв'язання професійних завдань", що й передбачає належний рівень сформованості професійно-мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Мова та мовлення є продуктом культури, своєрідною пам'яттю світу, яка концентрує усе, що пізнало людство. Людина завжди відчувала величезну потребу в мові як упорядкованій комунікативній системі, що вкрай необхідна для спілкування індивіда з іншими.

Одним із перших, хто розмежував поняття "мова" і "мовлення" і водночас уважав їх складниками єдиної мовної діяльності, був Ф. де Соссюр. Так, учений під мовою розумів систему вербалізованої інформації і правил її використання в процесі комунікацій, а під мовленням – спілкування з використанням мови. За словами М. Вашуленка, мова і мовлення є, з одного боку, історичним продуктом нації, а з іншого − невід'ємною складовою частиною виховання і розвитку кожної особистості, громадянина держави, оскільки мова є інструментом і основним засобом пізнання, формою породження, існування і вираження думки, спілкування, а, отже, й активного входження кожного члена суспільства в соціум [2]. Учений зауважив, що, формуючи людину в духовному, інтелектуальному і моральному аспектах, мова "обслуговує потреби суспільства через цілу низку життєво важливих функцій, які практично реалізуються у мовленнєвій діяльності".

У лінгвістичному аспекті мовлення – процес добору і використання засобів мови для спілкування з іншими членами певного мовного колективу, послідовність знаків мови, організована за її законами відповідно до потреб висловленої інформації, форма актуального існування кожної мови. Мовлення – це своєрідна діяльність мовця, процес вираження думок, почуттів, бажань людини засобами мови з метою впливу на інших людей і організації особистісних і суспільних відносин. Так, М. Жинкін наголошував на тому, що "мова і мовлення є комплементарними структурами, це означає, що немає мови без мовлення і мовлення без мови, як немає лівого без правого" [4 с. 341].

У середині ХХ ст. Н. Хомський ввів у науковий обіг феномен "мовна компетенція". За Н. Хомським, в основі мовної компетенції лежать вроджені знання основних лінгвістичних категорій і здібності особистості "конструювати" для себе граматику, правила, які існують у мовленнєвому середовищі, тобто психологічною мовою, вроджене "чуття мови". Ці знання, звісно, мають емпіричний характер і виявляються як лінгвістична інтуїція і мовна інтроспекція носіїв мови.

З таким визначенням мовної компетенції погоджуються не всі вчені, вони виступали з критикою Н. Хомського. Під впливом дискусій вже в 70-х рр. ХХ ст. учений і сам змінив погляд на зміст мовної компетенції. Відтепер до її складу він вніс "мовну здібність" і "мовну активність". Під першою вчений розумів "потенційне знання мови та про мову її носія", а "мовну активність" розглядав як реальне мовлення в реальних умовах.

А. Богуш дотримується думки щодо мовної компетентності як складової частини готовності та зазначає, що це засвоєння і усвідомлення мовних норм, що склалися історично у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоепії, семантиці, стилістиці та адекватне їх застосування.

Мовна компетентність – це інтегративне явище, що охоплює низку соціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, установок задля успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування [1, с. 102].

Таким чином, як уже зазначалося вище, сформовані мовленнєві вміння в майбутніх учителів початкової школи є ознакою професійної готовності до педагогічної діяльності.

Із поняттям "мовна компетентність" тісно пов'язане поняття культури мови та мовлення. Культура професійного мовлення, насамперед, передбачає високий рівень професійно-мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Оволодіння мовленнєвою компетентністю означає засвоєння професійно зорієнтованого синтезу граматичних нори і варіантів слововживання, синтаксичних організацій фрази, побудови текстів, що забезпечують мовне (усне й писемне) оформлення процесу і результатів праці у професійній діяльності.

Ми погоджуємося з висловленими думками вчених і вважаємо, що мовленнєва компетентність майбутнього вчителя є показником його педагогічної культури, засобом самовираження і самоутвердження його особистості. Варто зазначити, що майбутній учитель має постійно дбати про підвищення та вдосконалення свого рівня культури мовлення. Цьому сприятиме збагачення свого словникового запасу, що, своєю чергою, сприятиме ефективнішому впливу на свідомість співрозмовника; урізноманітненню мовлення викладача

сприятиме використання синонімів, антонімів, омонімів, багатозначних слів, оволодіння можливостями української мови в різних структурно-функціональних стилях на лексичному, морфологічному, фразеологічному та синтаксичному рівнях.

Висока мовленнєва культура визначається, насамперед, мовною майстерністю особистості. Умовами досягнення мовної майстерності є, з одного боку, гарне володіння виражальними засобами всіх рівнів мовної системи, з іншого – доволі високий рівень загальної культури людини, адже в мовленні розкривається весь інтелектуальний і творчий потенціал мовця. В. Виноградов стверджував: "Висока мовна культура розмовного і писемного мовлення, добре знання і чуття рідної мови, вміння користуватися її виражальними засобами й стилістичною різноманітністю – найкраща опора, найправильніша підмога і найбільш надійна рекомендація для кожної людини в її суспільному житті і творчій діяльності" [3, с. 19].

Висновки. Таким чином, вважаємо, що професійно-мовленнєва компетентність майбутнього вчителя початкової школи розглядається нами як важливий складник загальної культури педагога. Мовленнєва компетентність особистості є передумовою формування її духовної культури досягнення успіху в кар'єрному зростанню, збагаченню власної мовленнєвої культури спілкування і розвитку комунікативних якостей мовлення.

Професійні особливості мовленнєвої діяльності вчителя початкової школи полягає в організованості її залежно від умов педагогічного спілкування, доборі мовних та мовленнєвих засобів з огляду на потреби, завдання взаємодії вчителя з учнями, їхню поведінку.

Враховуючи актуальність і важливість досліджуваної проблеми вважаємо за доцільне проводити подальший аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури, що уможливить визначення найефективніших шляхів формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх вчителів початкової школи, адже пошук оптимальних способів підготовки педагогів є неперервним, оскільки він зумовлений розвитком сучасного освітнього простору.

Використана література:

1. Богуш А. Методика навчання української мови в дошкільних закладах : навчальний посібник. Одеса, 2002. 407 с.
2. Вашуленко М. Підготовка майбутніх учителів до формування мовно-мовленнєвої компетентності молодших школярів. *Початкова школа.* 2001. № 6. С. 27−31.
3. Виноградов В. О художественной прозе. Москва : Гослитиздат. 1980. 360 с.
4. Жинкин Н. Механизм речи. Изд-во АПН РСФСР, 1958. 370 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за ред. О. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
6. Лалак Н. Формування професійної компетентності у майбутніх учителів як психолого-педагогічна проблема. *Рідна школа.* 2009. № 5-6. С. 17–20.
7. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Е. Рапацевич та ін. Совр. слово, 2005. 720 с.
8. Стамбульська Т. Формування культури мовлення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Івано-Франківськ, 2018. 316 с.
9. Хуторской А. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 541 с.

References:

1. Boghush A. (2002) Metodyka navchannja ukrajinsjkoji movy v doshkiljnykh zakladakh [Methodology of teaching the Ukrainian language in preschool institutions] : navchaljnyj posibnyk. Odesa, 407 s. [in Ukrainian]
2. Vashulenko M. (2001) Pidghotovka majbutnikh uchyteliv do formuvannja movno-movlennjevoji kompetentnosti molodshykh shkoljariv [Preparation of future teachers for the formation of language and speech competence of junior pupils]. *Pochatkova shkola.* № 6. S. 27−31. [in Ukrainian]
3. Vynoghradov V. (1980) O khudozhestvennoj proze [About fiction]. Moskva : Ghoslytyzdat, 360 s. [in Russia]
4. Zhynkyn N. (1958) Mekhanyzm rechy [Speech mechanism]. Yzd-vo APN RSFSR, 370 s. [in Soviet Union]
5. Kompetentnisnyj pidkhid u suchasnij osviti: svitovyj dosvid ta ukrajinsjki perspektyvy [Competency approach in modern education] / za red. O. Ovcharuk. Kyjiv : K.I.S., 2004. 112 s.
6. Lalak N. (2009) Formuvannja profesijnoji kompetentnosti u majbutnikh uchyteliv jak psykhologho-pedaghoghichna problema [Formation of professional competence in future teachers as a psychological and pedagogical problem]. *Ridna shkola.* № 5-6. S. 17–20. [in Ukrainian]
7. Pedaghoghyka: Boljshaja sovremennaja encyklopedyja [Pedagogy : A Great Modern Encyclopedia] / E. Rapacevych ta in. Sovr. slovo, 2005. 720 s.
8. Stambuljsjka T. (2018) Formuvannja kuljtury movlennja majbutnikh uchyteliv pochatkovoji shkoly u procesi profesijnoji pidghotovky [Formation of the culture of the future teachers of elementary school in the process of training] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Ivano-Frankivsjk, 316 s. [in Ukrainian]
9. Khutorskoj A. (2004) Praktykum po dydaktyke y sovremennym metodykam obuchenyja [Workshop on didactics and modern teaching methods] : Sankt-Peterburg : Pyter, 541 s. [in Russia]

Струк А. В. Формирование профессионально-речевой компетентности будущего учителя начальной школы

В статье рассматривается формирование профессионально-речевой компетентности будущего учителя начальной школы. Проанализированы мнения ученых о необходимости и актуальности формирования профессионально-речевой компетентности будущего учителя начальной школы. Раскрыта сущность и содержание понятий "компетентность", "профессиональная компетентность", "профессионально-речевая компетентность". Разграничивается понятие "язык" и "речь". Установлены условия, при которых процесс формирования профессионально-речевой компетентности будущего учителя начальной школы будет эффективным.

Педагогической теорией и практикой обусловлены необходимость и целесообразность интерпретировать модель специалиста как личности, обладающей определенным набором компетенций, способной успешно адаптироваться к условиям жизнедеятельности, постоянно меняться, конкурировать на рынке труда.

Главной задачей учителя-словесника является не только привить интерес к изучению родного языка как способа общения, но и продемонстрировать все величие и красоту родного слова.

***Ключевые слова:** формирование, компетенция, профессиональная компетенция, профессионально-речевая компетенция, речевая компетенция, родной язык, будущий учитель, начальная школа.*

Struk A. V. Formation of vocational competence of the future teacher of elementary school

The article deals with the formation of vocational competence of the future teacher of elementary school. The opinions of scholars concerning the necessity and relevance of the formation of vocational competence of the future teacher of elementary school are analyzed. The essence and content of the concepts of "competence", "professional competence", "professional-speaking competency" are revealed. A distinction is made between the concept of "language" and "speech". The conditions under which the process of formation of vocational competence of the future teacher of elementary school will be more effective will be established.

Pedagogical theory and practice is conditioned by the necessity and expediency of interpreting the model of a specialist as a person who has a certain set of competencies and can adapt successfully to constantly changing conditions of life, to compete in the labor market.

The main task of the teacher-translator is not only to incite interest in learning the native language as a way of communication, but also to demonstrate the greatness and beauty of the native word.

***Key words:** formation, competence, professional competence, vocational competence, language competence, mother tongue, future teacher, elementary school.*

УДК 355.232

Турчинов А. В., Таймасов Ю. С., Зуб О. В., Белошенко Ю. К.

КРОСФІТ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ ТА ОПТИМІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ-ЖІНОК ПІД ЧАС СЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ

Досить багато жінок достойно несуть службу в підрозділах Національної гвардії України (далі − НГУ) та гідно виконують свої обов'язки на посадах, що їм довірені. Залишаються і ті, хто очікує якихось преференцій за те, що вони жінка, але таких небагато. Не завжди готові і командири до сприйняття жінки на командних чи бойових посадах. Іноді самим жінкам не вистачає впевненості в своїх силах для просування по кар'єрних щаблях. Щодо позитивних прикладів, приміром, до участі в іспиті на здобуття Берету з відзнакою, де виявили бажання узяти участь 44 жінки-військовослужбовця. Ця подія набула широкого суспільного резонансу.

Наказ міністра внутрішніх справ № 189 від 13 березня 2018 р. дає змогу жінкам служити на будь-яких посадах в підрозділах НГУ, в тому числі, і бойових. Цей документ передбачає скасування як такого переліку військово-облікових спеціальностей та посад для жінок-військовослужбовців рядового, сержантського і старшинського складу. Це автоматично означає, що відтепер жінки у званні до старшого прапорщика включно можуть обіймати всі посади. Процес інтеграції жінок у всі галузі військової сфери вже запущено, тому підходи в усіх сферах військової діяльності, а особливо фізичної підготовки має бути кардинально переглянутий: жінки-військовослужбовці НГУ дедалі активніше залучаються до виконання завдань бойової служби. Стаття присвячена дослідженню оптимізації фізичних якостей у курсантів-жінок, що займаються в часи секційних занять у позааудиторні години Національної академії Національної гвардії України (далі − НАНГУ). В цій статті дані курантів-жінок із тренувальним досвідом у кросфіті менш ніж 6 місяців. Середні значення експериментальної групи (віком від 18 до 22 років, маса тіла 52,6 кг, зріст 168,3 см), виявлено зміни показників фізичних якостей на основі даних тестових комплексів (загалом 3). Авторами продемонстровано перспективи впровадження кросфіт системи в Інструкцію з організації фізичної підготовки НГУ та робочі програми навчальних дисциплін кафедри фізичної підготовки НАНГУ.

***Ключові слова:** фізичні якості, тренування жінок, курсанти-жінки, кросфіт, сила, витривалість, швидкість, координація, гімнастика, важка атлетика, кардіо, фітнес.*

Наростаючі тенденції погіршення стану фізичної підготовки не можуть не відобразитись на діяльності силових структур, які через свою специфічність мають значні особливості. Це, зокрема, стосується і вищих військових навчальних закладів (далі − ВВНЗ). За даними фахівців кафедр фізичної підготовки та спорту, медиків ВВНЗ, щороку зростає число абітурієнтів із погіршенням стану фізичної підготовки, різними відхиленнями в здоров'ї, а саме: дефіцит або надмірність ваги, різні порушення психічного здоров'я, ослаблений імунітет, наявність шкідливих звичок, що створює труднощі в доборі курсантів за медичними показниками та фізичної підготовленості [10, с. 47−52].

Динамічно зростає загальна кількість жінок-військовослужбовців та службовців: у 2017 р. їх було близько 4 тисячі, у 2018−2019 рр. – майже 5 тисяч. Щодня на службу з охорони громадського порядку заступають 250 жінок, 80 – несуть службу з конвоювання та екстрадиції. Залучення жінок на бойову службу в НГУ

було скоріше виключенням, аніж нормою, тепер і цей стереотип змінюється. Отже, вкрай необхідно змінювати погляди на фізичну підготовку курсантів-жінок як майбутніх офіцерів НГУ. Аналіз робочих програм навчальних дисциплін показав, що перелік вправ, які входять до змісту Інструкції з організації фізичної підготовки НГУ для військовослужбовців-жінок, має дуже мале наповнення.

Таблиця 1

Нормативи для жінок-військовослужбовців [5, с. 140].

Вправа	Номер вправи	Номер форми одягу	Одиниці виміру	Військовослужбовці-жінки 1 вікової групи до 25 років			Військовослужбовці-жінки 2 вікової групи до 30 років		
				“5”	“4”	“3”	“5”	“4”	“3”
Комплексна силова вправа	14	1, 2, 3	рази	34	30	26	30	26	22
	14а			45	42	37	43	40	35
Біг на 100 м	28	1, 2, 3, 4	с	16,6	17,2	18,0	17,2	17,8	18,6
Човниковий біг 10х10 м	29	1, 2, 3, 4	с	32,0	34,0	36,0	34,0	36,0	38,0
Біг на 1 км	31	1, 2, 3, 4	хв., с	4,00	4,15	4,35	4,20	4,40	5,10

Питанням загальної та професійно-прикладної фізичної підготовки жінок-військовослужбовців присвячена невелика кількість робіт, як вітчизняних, так і закордонних авторів. Аналіз наукових публікацій свідчить про те, що система фізичної підготовки та рівень фізичної підготовленості жінок-військовослужбовців не завжди відповідає вимогам сучасності. З метою оптимізації та удосконалення фізичної підготовленості військовослужбовців НГУ необхідно внести певні корективи у процес фізичної підготовки з урахуванням як думки провідних фахівців, так і передового досвіду навчально-військової діяльності військовослужбовців країн НАТО. У наукових роботах К. В. Пронтенка (2017), В. М. Афоніна (2014), розглядаються питання значення загальної та спеціальної фізичної підготовки у системі бойової підготовки військових спеціалістів. У роботах О. В. Петрачкова (2013), М. Ф. Пічугіна (2016), В. М. Кирпенко (2015) досліджено основні критерії ефективності професійно-прикладної підготовки військ та особливості фізичної підготовки у Збройних силах. Водночас фундаментальних наукових робіт, присвячених процесу удосконалення фізичної підготовки військовослужбовців НГУ з урахуванням сучасних вимог НАТО, на сучасному етапі розвитку українського війська немає. Саме тому дослідження запропонованої теми вважаємо доцільним та актуальним. Позаяк нині виникла важлива проблема невідповідності змісту фізичної підготовки жінок-ійськовослужбовців та її значущості вимогам високої боєготовності НГУ та відповідності стандартам НАТО.

Мета статті − виявити зміни фізичних якостей у курсантів-жінок під час крос фіт-тренувань у часи секційних занять, дослідити дані, які вплинуть на стратегію розвитку жіночого фітнесу, здорового способу життя.

Тижневий тренувальний цикл був спланований по шаблону 3х4: 3 тренувальних дні та 4 дні відпочинку на тиждень. Тривалість заняття становила 60−70 хв. Щільність заняття в межах 65–85 %. Суб’єктивне сприйняття тяжкості навантаження у тих, із ким проводили дослідження значилось у межах від 12 до 18 балів із шкалою Борга. Основу програмування тренувань згрупували три модальності:

1) “M” моноструктивні кардіо навантаження – для удосконалення шляхів розвитку трьох енергетичних систем (фосфокреативної, лактатної, аеробної);

2) “G” гімнастичні вправи – для забезпечення функціональної можливості контролю над тілом, орієнтування в просторі, розвитку і підтримки оптимальної амплітуди рухів;

3) “W” важкоатлетичні вправи – для розвитку здатності контролювати зовнішні об’єкти, розвитку потужності виконання рухів. Вправи трьох модальностей використовувались у тренувальному мікроциклі, що доведено в таблиці 2.

Мікроцикл був спланований на 6 тренувальних тижнів (таблиця 3) з додатково відновлюючим тижнем, яка суттєво відрізняється характером навантаження, щільністю заняття і наповненням вправ, використовувались ігри з м’ячем, естафети, вивчалися нові вправи. Побудова тренувань у формі мікроциклів сприяла найбільш повному використанню працездатності курсантів-жінок, дала змогу цілеспрямовано і з успіхом вирішувати головні задачі функціональної адаптації, технічного і тактичного удосконалення. Необхідність мікроциклів виходить головним чином із закономірних зв’язків між навантаженням і відпочинком. Для того щоб уникнути перевантаження, інтервал між двома тренувальними заняттями має, як правило, тривати до того часу, поки не буде втоми. Для повного відновлення після великих навантажень необхідно не менше 24 годин.

Суб’єктивне відчуття за важкістю навантаження середнього комфорту. З метою оптимізації навантаження і потужності використовувався метод масштабування, спрямований на забезпечення однакових умов тренувальних стресів для жінок, що тренуються одночасно та мають різні рівні тренованості, знання виконання вправ, навички і стан рівня здоров’я. Масштабування також дало змогу подолати страх перед невідомими й важко координованими вправами, мотивувало початківців тренуватися та удосконалювати фізичні якості. Варіанти масштабування, що використовували:

1. зміна, спрощення вправи;
2. зміна умов комплексу вправ (кількість повторів, час на виконання комплексу);
3. зміна ваги обтяження.

Таблиця 2

Вправи тренувального мікроциклу

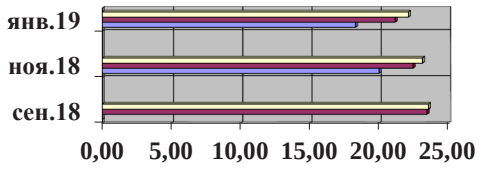
M (Monostructural / моноструктивні)	*Row /* веслування. *Run /* біг. *Under /* скакалка
G (Gymnastic / гімнастика)	*Air Squat /* повітряні присідання; Box Jump / запригування на коробку; Burpee / берпи; *Dip /* жим на брусах; *GHD Sit-up* / підйом корпусу на тренажері GHD; *Hip / Back Extension /* розгинання спини або боком; *Knee-to-Elbow/Toe-to-Bar /* коліна до ліктів або носки до перекладини; *Muscle-up /* виходи силою; *Pull-up /* підтягування на перекладині; *Push-up /* згинання розгинання рук в упорі лежачи; *Sit-up /* підняття корпусу в положенні лежачи на полу
W (Weightlifting / важка атлетика)	*Back Squat /* присідання зі штангою на спині; *Front Squat* присідання зі штангою на грудях; *Clean /* взяття на груди; *Deadlift /* станова тяга; *Sumo Deadlift High Pull /* станова тяга до підборіддя; *Kettlebell Swing /* махи гирі; *Overhead Squat /*присідання зі штангою над головою; *Push Press /* жимів швунг; *Push Jerk /* поштовховий швунг; *Press /* жим.

Таблиця 3

Побудова 6-тижневого мікроциклу для курсантів-жінок секції з кросфіту

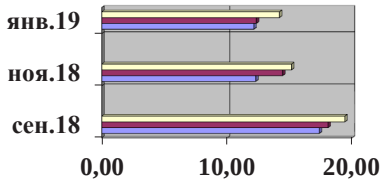
	Понеділок	Середа	П'ятниця
1 тижд.	1. Важка атлетика: станова тяга 1-1-1-1-1-1; 2. Комплекс вправ: на час, анаеробні, вправи GW – гімнастичні та важкоатлетичні вправи;	1. Розучування: підтягування батерфляй, поштовх штанги в ножиці; 2. Парний комплекс вправ: на час, аеробний, вправи M – моноструктивне кардіо.	1. Гімнастика: присідання пістолетик, ходіння на руках; 2. Важка атлетика: жимовий та поштовхові швунги 85 % 3-3-3-3-3;
2 тижд.	1. Важка атлетика : жимів / поштовховий швунг 1-1-1-1-1-1; 2. Комплекс вправ: на час, аеробний, вправи MGW – моноструктивне кардіо, гімнастика, важка атлетика;	1. Розучування: підняття ніг до перекладини, взяття метболу на груди; 2. Парний комплекс: виконати максимальну кількість повторів за визначений час, аеробний, вправи GW – гімнастичні та важкоатлетичні;	1. Гімнастика: подвійні стрибки на скакалці, підтягування батерфляй; 2. Важка атлетика: поштовхова тяга / взяття на груди 85 % 3-3-3-3-3;
3 тижд.	1. Важка атлетика: присідання зі штангою на грудях 1-1-1-1-1-1; 2. Комплекс вправ: виконати як можна швидше, анаеробний, вправи MG – моноструктивне кардіо, гімнастика;	1. Розучування: вихід силою, ривок штанги; 2. Парний комплекс вправ: на час, аеробний, вправи MGW – моноструктивне кардіо, гімнастика, важка атлетика (статистичне утримання обтяження);	1. Гімнастика: розучування згинання розгинання рук стоячи на руках, стрибок у довжину з місця; 2. Важка атлетика: ривків баланс, оверхеди 85 % 3-3-3-3-3;
4 тижд.	1. Важка атлетика: ривок штанги 1-1-1-1-1-1; 2. Комплекс вправ: на кількість повторів, аеробний, вправи на MGW – моноструктивне кардіо, гімнастика, важка атлетика;	1. Розучування: ривок гирі 8 кг, поштовх двох гирь по 8 кг; 2. Парний комплекс: на час, аеробний, вправи M – моноструктивне кардіо;	1. Гімнастика: виходи силою на перекладині, медвежача хода; 2. Важка атлетика: присідання зі штангою на спині 85 % 3-3-3-3-3;
5 тижд.	1. Важка атлетика: присідання зі штангою на грудях 1-1-1-1-1-1; 2. Комплекс вправ: виконати якомога швидше, анаеробний, вправи MW моноструктивне кардіо, важка атлетика;	1. Розучування: ходьба на руках, жим стоячи; 2. Парний комплекс вправ: на кількість повторів синхронно, аеробний, вправи GW – гімнастика, важка атлетика;	1. Гімнастика: повітряні присідання, підняття ніг до перекладини; 2. Важка атлетика: жим стоячи від грудей 85 % 3-3-3-3-3;
6 тижд.	1. Важка атлетика: ривок з вису нижче колін 3-3-3-3 75%; 2. Комплекс вправ: на час, аеробний, вправи MGW – моноструктивне кардіо, гімнастика, важка атлетика;	1. Розучування: кіппінг підтягування, бурпі; 2. Парний комплекс вправ: завдання на двох, виконати якомога швидше, аеробний MGW – моноструктивне кардіо, гімнастика, важка атлетика (статистичні утримання обтяження)	1. Гімнаситка: ривок гирі в поєднанні з човниковим бігом 10х10; 2. Важка атлетика: станова тяга 85 % 3-3-3-3-3;

Результати дослідження: дані дослідження спираються на три тестових комплекси (A, B, C). По зміні часу на проходження тестових комплексів можна говорити про зміну фізичних якостей (рис. 1, 2, 3) та оцінити ефективність тренувальної методики, за якою проводились тренування з курсантами-жінками впродовж 5 місяців із вересня 2018 р. по січень 2019 р. включно.



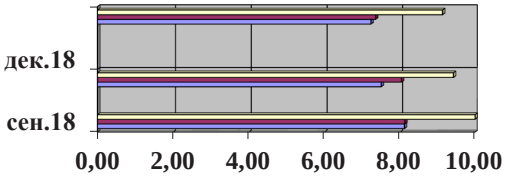
	10.09.2018	09.11.2018	21.01.2019	
Перепелиця К.	23,55	23,12	22,11	
Сировацька А.	23,45	22,44	21,15	
Козлова О.	0,00	20,00	18,30	

Рис. 1.



	14.09.2018	12.11.2018	25.01.2019	
Перепелиця К.	19,40	15,11	14,14	
Сировацька А.	18,05	14,40	12,30	
Козлова О.	17,35	12,25	12,10	

Рис. 2.



	17.09.2018	16.11.2018	01.02.2019	
Перепелиця К.	10,00	9,42	9,13	
Сировацька А.	8,12	8,03	7,34	
Козлова О.	8,11	7,49	7,22	

Рис. 3.

Опис комплексу “А”: Виконати якомога швидше 4 кола: 10х10 м човниковий біг, 40 випадів, 5 станова тяга (30 кг), 7 коліна до ліктів на перекладині. Цільовий час на завершення тестового комплексу вправ від 18 до 24 хв, зіставлений із трьох модальностей MGW – моноструктивне кардіо, гімнастика, важка атлетика. Мета – розвиток аеробних шляхів енергозабезпечення, сили, координації, швидкості, витривалості. В середньому час виконання тестового комплексу “А” зменшився з 21 хв. 38 с до 19 хв. 32 с, тобто було покращено на 2 хв. 6 с.

Опис комплексу “В”: закінчити як можна швидше 21−18−15−12−9 повторів у кожній вправі – силове взяття медболу на груди з вису (12 кг), махи гирі (16 кг), присідання з гирею на грудях, горизонтальні підтягування на перекладині 80 см, ривок гирі (8 кг). Цільовий час на завершення тестового комплексу вправ від 10 до 20 хв., зіставлений із двох модальностей GW – гімнастика, важка атлетика. Ціль – розвиток аеробних і лактатних шляхів енергозабезпечення, сили, координації, швидкості, витривалості. У середньому час на виконання тестового комплексу “В” зменшився з 18 хв. до 14 хв. 15 с, тобто покращився на 4 хв. 15 с.

Опис комплексу “С”: Закінчити якомога швидше – 150 кидків медболу 3 кг у ціль 180 см. Цільовий час завершення тестового комплексу вправ від 5 до 10 хв., зіставлений з однієї модальності G – гімнастика. Мета – розвиток лактатних шляхів енергозабезпечення, сили, координації, швидкісно-силової витривалості. В середньому в тестовому комплексі “С” час було покращено з 8 хв. 47 с до 8 хв. 05 с − зменшився на 0 хв. 44 с.

Висновки. У процесі аналізу даних виявлено суттєве скорочення часу проходження тестових комплексів на другому тестуванні стосовно першого тестування. І помірне скорочення часу – на третьому тестуванні стосовно другого. Причина − в слабому знанні вправ, відсутність тактичних навичок у проходженні комплексу на першому тестуванні, що суттєво вплинуло на контрольний час. Якщо з гімнастичними модальностями курсанти-жінки були поверхово ознайомлені, то важкоатлетичні вправи − для більшої частини групи новими, маловивченим руховим шаблоном. Нами було виявлено, що оптимальним обтяженням у комплексах вправ із важкоатлетичної модальності, було обтяження, з яким жінка могла виконати перший раунд комплексу, не розбиваючи кількість повторів, без зупинки на відпочинок. Другий раунд – з 1 зупинкою на короткий відпочинок і третій раунд комплексу – з 2−3 зупинками на короткий відпочинок. Результати проведеного дослідження свідчать про суттєве покращення фізичної підготовленості курсантів-жінок. Виявлена ефективність впровадження кросфіту в секційні заняття курсантів-жінок.

Використана література:

1. Агібалова В. О. Впровадження гендерної політики. *Слово честі*. 2018. № 3. С. 14−17.
2. Галимова А. Г., Сахиулин А. А. Возможности повышения физической подготовленности курсантов и слушателей вуза правоохранительных органов на основе упражнений максимальной мощности, *Вестник Бурятского государственного университета*. 2014. № 13. С. 48–50.
3. Лисицкая Т. Принцыпы оздоровительной тренировки. *Теория и практика физической культуры*. 2002. № 8. С. 11−26.
4. Лещеня С. В., Орленко І. П., Мелешко А. О., Забродський С. С. Інструкція з організації фізичної підготовки в Національній гвардії України : інстр. / Під заг. ред. засл. працівника фізичн. культури і спорту України О. Н. Мальцева. Київ : ГУ НГУ, 2014. 140 с.
5. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры : учебник для институтов физической культуры. Москва : Физкультура и спорт, 1991. 543 с.
6. Приступа Є. Н., Романчук С. В. Військові багатоборства та військово-прикладні види спорту в системі підготовки фахівців Збройних Сил України. *Вісник Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка. Серія: Фізичне виховання, спорт та здоров'я людини*. 2012. Вип. 5. С. 223−230.
7. Пронтенко К. В. Характеристика основних компонентів підготовленості курсантів у процесі навчання гирьовому спорту. *Науковий часопис [Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова]. Серія 15 : Науковопедагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт).* 2017. Вип. 10. С. 95−98.
8. Таймасов Ю., Зуб О., Турчинов А. Підготовка військовослужбовців до застосування здоров'язбережувальних технологій у процесі професійної підготовки. *Новий колегіум.* 2017. № 2. С. 47−52.
9. Холодов Ж. Теория и методика физической культури и спорта. 10-е изд. Москва : Академия, 2012. 408 с.
10. Шепель С. І. Фізична підготовка − одна з вагомих складових професійної підготовки сучасного воїна. *Військова освіта*. 2017. № 1. С. 209−215.
11. Шепель С. І. Актуальні питання мотивації курсантів Національної Гвардії України до систематичних занять з фізичного виховання та спеціальної фізичної підготовки. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки.* 2017. Вип. 143. С. 121−124.
12. Щеголев В. А. Спортивная робота в армиях стран НАТО. Санкт-Петербург : ВИФК, 1998. 60 с.
13. Щеголев В. А. Физическая подготовка иностранных армий : учеб. пособие. Санкт-Петербург : МО РФ, 2007. 272 с.
14. Яценко В. Н. Система подготовки военных кадров в основных странах НАТО и Японии. *Информ. Бюллетень.* 2004. № 68. 128 с.
15. Ященко Г. Основные направления реформирования ВС Великобритании. *Зарубежное военное обозрение*. 2003. № 11. С. 2−6.

References:

1. Ahibalova V. O. Vprovadzhennia hendernoi polityky. *Slovo chesti*. 2018. № 3. S. 14−17.
2. Halymova A. H., Sakhyulyn A. A. Vozmozhnosty povyshenyia fyzycheskoi podhotovlennosty kursantov y slushatelei vuza pravookhranytelnykh orhanov na osnove uprazhnenyi maksymalnoi moshchnosty. *Vestnyk Buriatskoho hosudarstvennoho unyversyteta*. 2014. № 13. S. 48–50.
3. Lysytskaia T. Pryntsypy ozdorovytelnoi trenyrovky. *Teoryia y praktyka fyzycheskoi kultury*. 2002. № 8. S. 11−26/
4. Leshchenia S. V., Orlenko I. P., Meleshko A. O., Zabrodskyi S. S. Instruktsiia z orhanizatsii fizychnoi pidhotovky v Natsionalnii hvardii Ukrainy : instr. / Pid zah. red. zasl. pratsivnyka fizychn. kultury i sportu Ukrainy O. N. Maltseva. Kyiv : HU NHU, 2014. 140 s.
5. Matveev L. P. Teoryia y metodyka fyzycheskoi kultury: uchebnyk dlia ynstytutov fyzycheskoi kultury. Moskva : Fyzkultura y sport, 1991. 543 s.
6. Prystupa Ye. N., Romanchuk S. V. Viiskovi bahatoborstva ta viiskovo-prykladni vydy sportu v systemi pidhotovky fakhivtsiv Zbroinykh Syl Ukrainy. *Visnyk Kamianets-Podilskoho nats. un-tu imeni Ivana Ohiienka. Seriia: Fizychne vykhovannia, sport ta zdorovia liudyny*. 2012. Vyp. 5. S. 223−230.
7. Prontenko K. V. Kharakterystyka osnovnykh komponentiv pidhotovlenosti kursantiv u protsesi navchannia hyrovomu sportu. *Naukovyi chasopys [Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova]. Seriia 15 : Naukovopedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport)*. 2017. Vyp. 10. S. 95−98.
8. Taimasov Yu., Zub O., Turchynov A. Pidhotovka viiskovosluzhbovtsiv do zastosuvannia zdoroviazberezhuvalnykh tekhnolohii u protsesi profesiinoi pidhotovky. *Novyi kolehium.* 2017. № 2. S. 47−52.
9. Kholodov Zh. Teoryia y metodyka fyzycheskoi kultury y sporta. 10-e yzd. Moskva : Akademyia, 2012. 408 s.
10. Shepel S. I. Fizychna pidhotovka − odna z vahomykh skladovykh profesiinoi pidhotovky suchasnoho voina. *Viiskova osvita.* 2017. № 1. S. 209−215.
11. Shepel S. I. Aktualni pytannia motyvatsii kursantiv Natsionalnoi Hvardii Ukrainy do systematychnykh zaniat z fizychnoho vykhovannia ta spetsialnoi fizychnoi pidhotovky. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia : Pedahohichni nauky*. 2017. Vyp. 143. S. 121−124.

12. Shcheholev V. A. Sportyvnaia robota v armyiakh stran NATO. Sankt-Peterburg : VYFK, 1998. 60 s.
13. Shcheholev V. A. Fyzycheskaia podhotovka ynostrannykh armyi : ucheb. posobye. Sankt-Peterburg : MO RF, 2007. 272 s
14. Iatsenko V. N. Systema podhotovky voennykh kadrov v osnovnykh stranakh NATO y Yaponyy. *Ynform. Biull*. 2004. № 68. 128 s.
15. Iashchenko H. Osnovnye napravlenyia reformyrovanyia VS Velykobrytanyy. *Zarubezhnoe voennoe obozrenye*. 2003. № 11. S. 2−6.

Турчинов А. В., Таймасов Ю. С., Зуб О. В., Белошенко Ю. К. Кроссфит как способ усовершенствования и оптимизации физической подготовки женщин – курсантов в период секционных занятий

Довольно много женщин достойно несут службу и выполняют свои обязанности. Остаются и те, кто ожидает каких-то преференций за то, что они женщины, но таких немного. Не всегда готовы и командиры к принятию женщин на командных или боевых должностях. Иногда самим женщинам не хватает уверенности в своих силах для продвижения по карьерной лестнице. Именно определением этих проблемных зон и занимаются специалисты службы по гендерной интеграции управления кадровой работы Главного управления НГУ и готовят предложения для их оптимального решения. Относительно позитивных примеров, для участия в экзамене на получение берет с отличием изъявили желание попробовать себя 44 женщины-военнослужащих. Это событие получило широкий общественный резонанс.

Приказ министра внутренних дел № 189 от 13 марта 2018 г. позволяет женщинам служить на любых должностях в подразделениях НГУ, в том числе и боевых. Этот документ предусматривает отмену как такового перечня военно-учетных специальностей и должностей для военнослужащих-женщин рядового, сержантского и старшинского состава. Это автоматически означает, что отныне женщины в звании до старшего прапорщика включительно могут занимать все должности. Сейчас не все служебные должности доступны женщинам-офицерам НГУ. Ведь отдельного нормативно-правового акта для регулирования данного вопроса в Национальной гвардии Украины нет − наши кадровые органы руководствуются в своей деятельности приказом министра обороны № 412 (для служебного пользования) от 20 июня 2012 г. А он, в свою очередь, содержит перечень воинских должностей лиц офицерского состава, которые могут быть замещены военнослужащими-женщинами. Женщины имеют право занимать должности, предусмотренные этим перечнем. Другие − нет. Процесс интеграции женщин во все области военной сферы уже запущен, поэтому подходы во всех сферах военной деятельности, особенно физической подготовки, должны быть кардинально пересмотрены, так как женщины-военнослужащие НГУ все активнее привлекаются к выполнению задач боевой службы. Статья посвящена исследованию оптимизации физических качеств у курсантов-женщин, которые тренируются во время секционных занятий вне аудиторных часов Национальной академии Национальной гвардии Украины (далее − НАНГУ). В этой статье приведены данные курсантов-женщин с тренировочным опытом в кроссфите менее 6 месяцев. Средние значения экспериментальной группы (в возрасте от 18 до 22 лет, масса тела 52,6 кг, рост 168,3 см), выявлены изменения показателей физических качеств на основе данных тестовых комплексов (всего 3). Авторами продемонстрированы перспективы внедрения системы кроссфита в Инструкцию по организации физической подготовки НГУ и рабочие программы учебных дисциплин кафедры физической подготовки НАНГУ.

Ключевые слова: *физические качества, тренировки женщин, курсанты-женщины, кроссфит, сила, выносливость, скорость, координация, гимнастика, тяжелая атлетика, кардио, фитнес.*

Turchynov A. V., Taimasov Yu. S., Zub O. V., Beloshenko Yu. K. Crossfit as a means of improvement and optimization of physical training of female cadets during sectional lessons

Quite a lot of women are worthy of service, duly fulfilling their duties. There are also those who expect some kind of preferences for being a woman, but not so much. Commanders are not always ready to perceive a woman in command or combat positions. Sometimes women have a lack of confidence in their ability to advance career stages. Experts of the service of gender mainstreaming in the management of personnel management of the NGU headquarters are looking for these problem areas and preparing proposals for their optimal solution. For positive examples, 44 women tried to pass the exam in order to get “Blue Beret”. This event has gained wide public resonance.

The order of the Minister of Internal Affairs № 189 which was adopted on the 13th of March, 2018 allows women to serve in all positions in the units of NGU, including combat units. This document cancels a list of military-account specialties and positions for servicemen-women. This automatically means that henceforth, women in the rank of senior warrant officer may hold all positions. Currently, not all official positions are available for female officers of the NGU. After all, there is no separate normative-legal act for regulating this issue in the National Guard of Ukraine. Our human resources service are guided in their activity by the order of the Minister of Defense № 412 which was adopted on the 20th of June, 2012. It contains a list of military positions of officer which can be replaced by female servicemen. Women have the right to hold the positions provided by this list. The rest is forbidden. The process of women’s integration into all areas of the military sphere has already been launched, so approaches in all spheres of military activity, and especially physical training, must be fundamentally revised, as the NGU women’s troops are increasingly involved in the tasks of the combat service. The article is devoted to the study of the optimization of physical qualities in female cadets who participate in sectional lessons of the National Academy of the National Guard of Ukraine (hereinafter NANGU). The article contains the information about female cadets who has less than 6 month training experience in the crossfit. The average values of the experimental group (aged 18 to 22 years, body weight 52.6 kg, height 168.3 cm). Changes in physical fitness indicators based on the data of test complexes (total 3) are revealed. The authors demonstrate the prospects for implementing “the system of crossfit” to “the Instruction of the organization of physical training of the NGU” and the working syllabus of the disciplines of the Chair of Physical Training of the NANGU.

Key words: *physical qualities, women’s training, female cadets, crossfit, strength, endurance, speed, coordination, gymnastics, weightlifting, cardio, fitness.*

УДК 378:141:371.134(043.3):355

Тушко К. Ю.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ТА ЇХ ВЗАЄМОДІЇ

У представленій статті здійснено спробу вирішення проблеми підготовки майбутніх офіцерських кадрів прикордонного відомства України до професійної взаємодії. Першочергово здійснено теоретичний аналіз сутності поняття "взаємодія" та "професійна взаємодія". Розкрито особливості професійної діяльності офіцерів-прикордонників: приналежність до системи національної безпеки України; охорона та захист державного кордону, чітка та складна ієрархічність професійних відносин та зв'язків; регламентованість; підтримка зв'язків із військовими та правоохоронними структурами держави; забезпечення порядку у прикордонних регіонах; представницькі функції тощо.

Ключові слова: *взаємодія, професійна взаємодія, професійна діяльність, майбутні офіцери-прикордонники, Державна прикордонна служба, прикордонне відомство, охорона та захист кордону, оперативна службова діяльність.*

Структура соціуму містить різні елементи: особистості, спільноти, інститути та організації, а також процеси та взаємодії. Правоохоронні структури в суспільній ієрархії, зокрема Прикордонна служба України, належать до соціальних інститутів, тобто до тих утворень, без яких нормальне функціонування українського суспільства неможливе. Варто зауважити, що в Україні фундаментальні суспільні складники знаходяться в маргінальному стані. На українське прикордонне відомство покладено виконання важливих функцій внутрішньодержавного та міждержавного масштабу, а тому фахівці цієї служби мають характеризуватись високим рівнем компетентності, освіченості та професіоналізму. Останнє твердження в реаліях системи вищої освіти є нині пріоритетним: забезпечити зміст якісної підготовки майбутніх фахівців будь-якої галузі. Розв'язання цієї проблеми передбачає забезпечення високого рівня здатності майбутніх офіцерів-прикордонників до взаємодії, зокрема професійної.

Явище взаємодії має змогу проявлятись у локальному та глобальному масштабах і виконує функцію засобу спілкування та порозуміння, фундаментом полікультурності у суспільстві, інструментом абстрактного мислення. Концепція взаємодії дослідження в наукових доробках вітчизняних та зарубіжних вчених педагогів та психологів, зокрема: І. Васильєв (прихильник гуманного професіоналізму), А. Волинець, В. Литовський, В. Павленко (автори наукової програми "Школа діалогу культур"), А. Алексюк, В. Кудрявцева та ін. (автори теорії проблемного навчання), В. Дегліна, Л. Петровська та ін. (вивчали взаємодію як спосіб виховання), Ю. Кулюткіна та ін. (пропонували вивчати взаємодію як спосіб саморозвитку особистості), О. Бодалєв (психологічний вплив взаємодії).

Є також чимало наукових робіт, присвячених вивченню змісту та особливостей професійної діяльності офіцерських кадрів прикордонної служби, зокрема: С. Білявець, В. Веретільник, О. Діденко, Ю. Мельничук та багато інших.

Теоретичний аналіз проблеми підготовки до професійної взаємодії засвідчив існування наукових публікацій, монографій, дисертаційних досліджень, що розкривають її складність та багатоаспектність.

Мета статті. З метою розуміння сутності та особливостей професійної взаємодії в прикордонній службі України необхідно проаналізувати кілька ключових її чинників: зміст та особливості професійної діяльності офіцерів-прикордонників, які виконуватимуть оперативну службову діяльність; зміст дефініцій "взаємодія", "професійна взаємодія"; сутність професійної взаємодії у прикордонній службі.

Сфера професійних обов'язків офіцерських кадрів української прикордонної структури вимагає від них досконалого рівня здатності до реалізації професійної взаємодії.

Професійною взаємодією для сучасних офіцерів-прикордонників є досягнення оптимальних результатів та показник компетентності та професіоналізму.

Ретельне вивчення практичного досвіду підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, зокрема сформованість здатності до професійної взаємодії, реалізується у професійній сфері і може не досягнути оптимального рівня. Здатність до професійної взаємодії в майбутніх офіцерів прикордонної служби необхідно формувати перед початком професійної діяльності, тобто під час навчального процесу у відповідному закладі освіти.

Дослідження наукових проблем, за відповідною логікою, варто починати з аналізу дефінітивної системи. Основними дефініціями запропонованої проблеми є "взаємодія" та "професійна взаємодія".

Філософська наука на підставі свого загальнометодологічного змісту розглядає термін "взаємодія" в пізнавальній теорії на одному рівні з онтологічними й антропологічними термінами. Відповідно до цього поняття "взаємодія" відображає процеси взаємного впливу об'єктів один на одного [3].

Категорія "взаємодія" у науковій сфері є загальновживаною. Аналіз наукової літератури з філософії засвідчив, що взаємодія присутня на усіх етапах буття особистості. З огляду на це вивчення соціальної реальності здійснюється на основі взаємодії. На основі аналізу філософських праць взаємодія є гарантом рівності відносин у соціумі. Соціальна рівність лежить в основі соціального буття індивіда та уможливлює відносини в інтелектуальній, духовній та особистій сферах людини [4].

Вітчизняна дослідниця С. Кожушко [5] присвятила наукові праці проблемі підготовки фахівців із комерційної діяльності до професійної взаємодії і стверджує, що взаємодія є нерозривною прямою та зворотною дією та органічним поєднанням змін в об’єктах, які взаємно впливають. Вчена наголошує, що взаємодія є системою з такими властивостями: самодостатність, внутрішня різноманітність, цілісність, автономність, постійна змінність контрольованих та керованих процедур та станів.

Логічним узагальненням у цій публікації є те, що взаємодія є засобом узгодження певної мети і способів її реалізації. Отже, взаємодія може бути і зв’язком, і процесом, і дією, в основі яких діалектична природа.

У досліджуваній проблемі професійна взаємодія у правоохоронній структурі прикордонників є таким типом зв’язку, що передбачає дію між об’єктами, станами об’єктивності завдяки законам причинно-наслідкового зв’язку.

Однозначне тлумачення змісту категорії “професійна взаємодія” в науковій літературі відсутнє. Основними ознаками цієї категорії є наявність форми спільної конкретної діяльності, емоційного компоненту, різновидів взаємовідносин, багатоманітність способів реалізації прямого та зворотного зв’язку.

Професійна взаємодія майбутніх офіцерів-прикордонників у службовій діяльності ґрунтується на різних видах вербального спілкування з колегами усіх рівнів, із мешканцями прикордонного регіону, громадянами іноземних держав, які перетинають кордон України тощо [1].

З метою глибокого та якісного розкриття характеристики зазначеної проблеми, вважаємо, варто сформулювати цілі, форми та способи діяльності, види спілкування тощо. На підставі цього буде сформована система професійної взаємодії в прикордонній професійній діяльності та проаналізовані її основні складові елементи.

Таким чином, професійна взаємодія у прикордонному відомстві України є достатньою та необхідною умовою для реалізації відносин цієї професійної сфери. Професійна взаємодія у прикордонному відомстві охоплює й окремих особистостей, і соціальні спільноти, і інститути загалом, а також водночас безпосередній та опосередкований вплив між зазначеними об’єктами.

Особливостями професійної діяльності офіцерів Державної прикордонної служби України є розподіл функціональних обов’язків, регламентованість, авторитарність в управлінській ланці, неухильне виконання вимог статуту, обмеженість у прийнятті і реалізації певних рішень. Зазначені чинники не сприяють процесам самовдосконалення та саморозвитку, а відповідно, і формуванню в офіцерів-прикордонників здатності до професійної взаємодії [2].

В Україні прийнято Закон “Про Державну прикордонну службу України”, в якому зазначено основні завдання відомства, присвячені забезпеченню цілісності кордонів та охороні суверенних прав і свобод України [6]. Ці завдання є складником системи національної безпеки України.

В основі професійної діяльності офіцерів-прикордонників лежить виконання таких функцій:

- організація та здійснення прикордонного контролю;
- контроль та пропуск транспортних засобів та осіб;
- зупинення нелегального переміщення транспорту та осіб через кордон;
- узгодження дій із військовими та правоохоронними структурами щодо захисту кордону;
- реалізація розвідувальної, інформаційно-аналітичної та пошуково-розшукової діяльності щодо забезпечення цілісності держави;
- забезпечення участі у протидії кримінальним угрупуванням різних видів.

Ще одним комплексом завдань, що виконують офіцери-прикордонники, є завдання, дотичні до охорони окремої ділянки кордону: організація та здійснення прикордонного контролю та охорони кордону в окремому прикордонному загоні. Зазначене вище передбачає як автономну, так і злагоджену взаємодію з наявними органами охорони кордону.

Варто зауважити, що майбутні офіцери-прикордонники в кадровій системі прикордонного відомства належать, насамперед, до управлінської ланки. А це означає, що вони мають приймати та обґрунтовувати управлінські рішення, забезпечувати злагодженість колективу прикордонників, створювати міцні зв’язки з мешканцями прикордонних регіонів, гідно представляти Україну перед громадянами іноземних держав тощо.

В управлінський діяльності офіцерів-прикордонників, які виконують оперативно-службову діяльність, варто проаналізувати таке завдання, як управління підрозділом охорони державного кордону. Змістом цього завдання є ефективне виконання оперативно-службових завдань, а це і передбачає високий рівень здатності до професійної взаємодії.

Наступним важливим завданням є забезпечення постійної готовності до виконання дій та управління засобами щодо виконання усіх наявних оперативно-службових завдань. Можна стверджувати, що в основі ефективного виконання поданих вище завдань лежить здатність до здійснення професійної взаємодії (узгодження зв’язків між військовослужбовцями та структурними підрозділами).

У контексті представленої проблеми формування здатності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії протягом їх професійної підготовки зумовлене особливостями професійної діяльності. Виконання більшості оперативно-службових завдань неможливе без процесу професійної взаємодії.

Зміст сучасної професійної діяльності та підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників під час навчання у вищому військовому навчальному закладі прикордонної служби характеризується активним впровадженням передового бойового досвіду, слідуванням історичним військовим традиціям, а також активним впровадженням інновацій, з-поміж яких підготовка до професійної взаємодії є надзвичайно значущою.

Висновки. Отже, особливості оперативно-службової діяльності офіцерів прикордонної служби та науково-практичних і теоретичних досліджень щодо проблеми їх підготовки до професійної взаємодії засвідчив актуальність удосконалення змісту їх фахової підготовки задля вирішення тих запитів та соціальних вимог, що формулюються перед фахівцями прикордонниками України.

Використана література:

1. Дияк В. Особливості соціально-економічної підготовки як складової фахової підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер. : Педагогічні та психологічні науки.* 2013. № 3. С. 76−85. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnapv_ppn_2013_3_10.
2. Іщенко Д. Методика оцінювання професійної компетентності офіцерів відділів прикордонної служби. З*бірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогічні науки.* 2015. № 2. С. 121−130. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnadpcpn_2015_2_13.
3. Киричок О. Б. Філософія : підручник для студентів вищих навчальних закладів. Полтава : РВВ ПДАА, 2010. 381 с.
4. Корнєв М. Н., Коваленко М. Н. Соціальна психологія : Підручник. Київ : АТ "Київська книжкова фабрика", 1995. 304 с.
5. Кожушко С. П. Навчання професійної взаємодії студентів-психологів з використанням проектної технології. *Науковий вісник Донбасу.* 2012. № 4. URL: Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_4_30.
6. Про Державну прикордонну службу України : Закон України від 3 квітня 2003 р. № 661-IV. *Відомості Верховної Ради України.* 2003. № 27. Ст. 208. Зі змінами; ост. ред. 9 черв. 2013 р.

References:

1. Dyiak V. (2013). Osoblyvosti sotsial'no-ekonomichnoyi pidhotovky yak skladovoyi fakhovoyi pidhotovky maybutnikh ofitseriv-prykordonnykiv. [Features of socio-economic training as a component of professional training of future officers-border guards]. *Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Sir : Pedagogical and psychological sciences.* 2013. № 3. S. 76−85. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnapv_ppn_2013_3_10 (in Ukrainian).
2. Ishchenko D. (2015). Metodyka otsinyuvannya profesiynoyi kompetentnosti ofitseriv viddiliv prykordonnoyi sluzhby. [Methodology for assessing the professional competence of officers of the Border Guards departments]. *Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences.* 2015. No. 2. P. 121−130. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnadpcpn_2015_2_13 (in Ukrainian).
3. Kirichok O. B. (2001). Filosofiya : pidruchnik dlya studentiv vischih navchalnih zakladiv [Philosophy: p_druchnik for students of the public schools]. Poltava : RVV PDAA, 381 p. (in Ukrainian).
4. Kornev M. N., Kovalenko M. N. (1995). Sotsialna psykholohiya: Pidruchnyk [Social Psychology: Textbook]. Kyiv : JSC "Kyiv Book Factory". 304 p. (in Ukrainian).
5. Kozhushko S. P. (2012). Navchannia profesiinoi vzaiemodii studentiv-psykholohiv z vykorystanniam proektnoi tekhnolohii [Training of professional interaction of students-psychologists with the use of design technology]. *Scientific Bulletin Donbass.* 2012. № 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_4_30 (in Ukrainian).
6. Pro Derzhavnu prykordonnu sluzhbu Ukrayiny : Zakon Ukrayiny [About the State Border Guard Service of Ukraine: Law of Ukraine dated April 3, 2003/ No. 661-IV]. *Verkhovna Council of Ukraine.* 2003. No. 27. Art. 208. With changes; stop edit June 9/2013 (in Ukrainian).

Тушко К. Ю. Особенности профессиональной деятельности будущих офицеров-пограничников и их взаимодействия

В представленной статье предпринята попытка решения проблемы подготовки будущих офицерских кадров пограничного ведомства Украины к профессиональному взаимодействию. Первоначально осуществлен теоретический анализ сущности понятия "взаимодействие" и "профессиональное взаимодействие". Раскрыты особенности профессиональной деятельности офицеров-пограничников: принадлежность к системе национальной безопасности Украины; охрана и защита государственной границы, четкая и сложная иерархичность профессиональных отношений и связей; регламентированность; поддержка связей с военными и правоохранительными структурами государства; обеспечение порядка в приграничных регионах; представительские функции и тому подобное.

Ключевые слова: *взаимодействие, профессиональное взаимодействие, профессиональная деятельность, будущие офицеры-пограничники, Государственная пограничная служба, пограничное ведомство, охрана и защита границы, оперативная служебная деятельность.*

Tushko K. Yu. Features of professional activity of future officers-borderlands and their interaction

In the presented article an attempt is made to solve the problem of preparing future officers of the border guard office of Ukraine for professional interaction. The theoretical analysis of the essence of the concept of "interaction" and "professional interaction" was first and foremost done. The peculiarities of professional activity of officers-border guards are revealed: affiliation to the system of national security of Ukraine; protection and protection of the state border, a clear and complex hierarchy of professional relations and connections; regulation; support of relations with the military and law-enforcement structures of the state; securing order in the border regions; representative functions, etc.

Key words: *interaction, professional interaction, professional activity, future officers-border guards, State Border Guard Service, border guard agencies, guard and protection of the border, operational service activities.*

УДК 378.147:373.2.011.3-51

Філімонова Т. В.

ПРОБЛЕМА НАСТУПНОСТІ В НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА УЧНІВ ПЕРШИХ КЛАСІВ

У статті розглянуто проблему наступності в національно-патріотичному вихованні дітей старшого дошкільного віку та учнів перших класів. Проаналізовано різні підходи до визначення поняття “наступність”.

Наступність дитячого садка і початкової школи передбачає, з одного боку, передачу дітей до школи з таким рівнем знань, умінь, загального розвитку і вихованості, який відповідає вимогам шкільного навчання. Формування готовності до навчання в початковій школі означає створення у дітей передумов для успішного засвоєння навчальної шкільної програми та входження кожної дитини в учнівський колектив.

Зазначено, що наступність у національно-патріотичному вихованні дітей старшого дошкільного віку та учнів перших класів має здійснюватися на засадах системного підходу відповідно до їхніх вікових можливостей. Національно-патріотичне виховання реалізується в процесі всіх предметів курсу ЗДО і початкової школи.

Ключові слова: *наступність, національно-патріотичне виховання, діти старшого дошкільного віку, учні перших класів, початкова школа, заклад дошкільної освіти (ЗДО), готовність до навчання, учнівський колектив.*

Нині питання здійснення наступності між дошкільною та початковою ланками загальної освіти набули в педагогічній практиці особливої актуальності, зміст якої полягає в тому, що нове, змінюючи старе, зберігає в собі його елементи. Наступність розглядається як один із принципів неперервної освіти.

Необхідність наступності в роботі пов’язаних між собою ланок освіти обґрунтовано в працях Платона, Арістотеля, Сократа, Демокріта, Т. Кампанелла, Ф. Рабле, Т. Мора, Я. Коменського, Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Ф. Фребеля, К. Ушинського, Л. Шлегер, Є. Тихеєвої, О. Усової.

Порушена проблема не залишила байдужими і українських педагогів початку ХХ ст. (Н. Лубенець, Т. Лубенця, С. Русову).

Мета статті – розглянути процес наступності в національно-патріотичному вихованні дітей старшого дошкільного віку та учнів перших класів.

Розуміючи важливість наступності виховання та навчання дітей у дитячому садку й школі, Н. Лубенець у праці «Дошкільне виховання та народна школа» вказувала на своєрідність кожної з цих ланок освіти: «Дитячий садок зовсім не школа. Діти дошкільного віку потребують сімейних обставин. Ідеальне сімейне життя – ось підґрунтя, на якому мають ґрунтуватися всі прагнення дитячого садка» [8, с. 7].

Досить влучно висловилась Н. Лубенець про проблему наступності дошкільної і початкової освіти: «Починати навчання дітей зі школи – це означає зводити будівлю на піску і без фундаменту» [8].

У своїй педагогічний діяльності Н. Лубенець важливе значення надавала неперервності, наступності дитячого садка та школи, єдності зусиль вихователів і вчителів щодо навчання та виховання дітей. Погляди педагога не втратили своєї актуальності й на початку ХХІ ст.

У праці «Дитячі осередки» Т. Лубенець наголошував на необхідності включення дитячих садків до системи освіти: «У такій величезній та відповідальній справі потрібна не випадкова і здебільшого погано організована добродійність, а свідома та обов’язкова суспільна турбота» [9, с. 13].

Важливі аспекти проблеми наступності відображені у дослідженнях Л. Айдарової, Л. Артемової, А. Богуш, В. Боднар, З. Борисової, Я. Вільчковського, Г. Григоренко, О. Кононко, Ю. Косенко, К. Крутій, Н. Кудикіної, Н. Лисенко, З. Плохій, О. Проскури, Т. Поніманської, О. Савченко, Т. Степанової, І. Шапошнікової та інших.

Більшість сучасних дослідників розглядають наступність як дидактичний принцип (С. Годник, Ю. Кустов, М. Махмутов, З. Михайлов та ін.).

Низка учених вважає, що під наступністю слід розуміти внутрішній органічний зв’язок загального фізичного і духовного розвитку на кордоні дошкільного та шкільного дитинства, внутрішню підготовку до переходу від одного ступеня розвитку до іншої (Л. Парамонова, А. Арушанова). Інші вчені основним компонентом наступності вважають взаємозв’язок у змісті навчально-виховного процесу (Н. Нижегородцева, В. Шадриков). Деякі характеризують наступність у формах і методах навчання на основі концепції навчально-ігрової діяльності (П. Якобсон, Е. Маргуліс, А. Долгополова та ін.).

Одним із найважливіших завдань, які визначає Державна національна програма “Освіта (Україна ХХІ століття)”, є забезпечення безперервності освіти, що відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, досягнення цілісності й наступності у навчанні та вихованні [5, с. 9]. Забезпечення безперервності педагогічного процесу стосується, перш за все, двох суміжних освітніх ланок – дошкільної і шкільної.

У Базовому компоненті дошкільної освіти, в оновленій програмі “Впевнений старт” та Державному стандарті початкової загальної освіти визначається пріоритетність компетентнісного підходу до розв’язання основних завдань дошкільної та початкової ланок освіти. Ці документи покликані забезпечити поетапне

становлення дитячої особистості, її фізичний, пізнавальний, соціальний розвиток, набуття нею певного практичного досвіду, необхідного для використання у майбутньому житті.

Проблема наступності розглядається також і у Національній доктрині розвитку освіти, яка покликана визначити шляхи розвитку освіти в Україні на першу чверть XXI століття. Відповідно до цього документа, держава має забезпечувати наступність і безперервність освіти. Усім громадянам України незалежно від національності, статі, соціального походження та майнового стану, віросповідання, місця проживання й стану здоров'я забезпечується рівний доступ до якісної освіти. Реалізація цього права передбачає прозорість, наступність системи освіти всіх рівнів, гнучке врахування демографічних, соціальних, економічних змін. Безперервність освіти реалізується шляхом забезпечення наступності змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних вікових етапах [11, с. 6].

Поняття "наступність" використовується в різних науках − педагогіці, психології, соціології, філософії.

Філософи визначають наступність як найважливіший необхідний прояв закону заперечення. Так, у філософському словнику підкреслюється, що "наступність – це об'єктивний необхідний зв'язок між новим та старим у процесі розвитку, одна з найбільш суттєвих особливостей закону заперечення заперечення" [13, с. 380].

Цінним є визначення наступності, яке формулює Є. Баллєр: "Наступність – це зв'язок між різними ступенями чи етапами розвитку як буття, так і пізнання, сутність якого наявна в збереженні тих чи інших елементів цілого чи окремих сторін його організації при зміні цілого як системи, тобто при переході його із одного стану в інший. Пов'язуючи теперішнє з минулим та майбутнім, наступність тим самим зумовлює стійкість цілого" [1, с. 7].

Поняття "наступність" у філософському енциклопедичному словнику визначається як зв'язок між різними етапами, або ступенями, розвитку, сутність якого полягає у збереженні тих чи інших елементів цілого чи окремих його характеристик при переході до нового стану [13, с. 527].

У педагогічній та методичній літературі є багато підходів до визначення проблеми наступності. У педагогічному словнику поняття "наступність" розкривається як "зв'язок між етапами процесу розвитку у природі, суспільстві, пізнанні, при якому на кожному наступному етапі зберігаються, відтворюються на новій основі елементи і характеристики попередніх етапів" [7, с. 229].

В українському педагогічному словнику С. Гончаренко розглядає наступність у навчанні як послідовність і системність у розміщенні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів і етапів навчально-виховного процесу. Здійснюється при переході від одного уроку до наступного, від одного року навчання до наступного [4, с. 227].

У педагогіці вперше науково обґрунтував та дав визначення поняттю "наступність" професор Ш. Генелін. Він зазначає, що дотримання правил наступності в навчанні – це така опора на пройдене, таке використання й подальший розвиток знань та вмінь, навичок, за яких в учнів утворюються різноманітні зв'язки, розвиваються основні ідеї вивченого матеріалу, взаємодіють старі й нові знання, внаслідок чого в дітей утворюється система міцних та глибоких знань, розширюються й поглиблюються знання, проходить осмислення пройденого на новому більш високому рівні [3].

В. Колесникова у словнику-довіднику із психології наступності розкриває наступність як психологічну категорію: "Наступність, спадкоємність – зв'язок між різними етапами або щаблями розвитку, сутність якого полягає у збереженні тих чи інших елементів цілого або окремих сторін його організації при переході від одного етапу до іншого і взагалі при будь-яких інших якісних змінах. Наступність у навчанні − послідовність і системність у розташуванні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів і етапів навчально-виховної роботи характеризується усвідомленням пройденого на новому, більш високому рівні, підтвердженням набутих знань новими, розкриттям нових зв'язків, завдяки чому якість знань, умінь і навичок підвищується" [7, с. 45].

Наступність, за О. Вашуленко, передбачає зв'язок між різними етапами або ступенями розвитку. Його сутність полягає у збереженні певних елементів цілого чи окремих сторін його організації під час переходу від одного етапу до іншого. У широкому значенні наступність потрактовано як передачу соціальних і культурних цінностей від покоління до покоління та їх засвоєння [2].

Отже, наступність між дошкільною та початковою ланками освіти розглядається на сучасному етапі як одна з важливіших умов безперервної освіти дитини. Неперервна освіта розуміється як зв'язок, узгодженість і перспективність всіх компонентів системи на кожному ступені освіти для забезпечення наступності у розвитку дитини. Наступність – двосторонній процес. З одного боку, дошкільна ступінь, яка зберігає самоцінність дошкільного дитинства, формує фундаментальні особистісні якості дитини, що служать основою успішного навчання. З іншого боку, школа як наступник підхоплює досягнення дитини-дошкільника, а значить, дійсно знає про реальні досягнення дошкільного дитинства і розвиває, а не ігнорує накопичений ним потенціал.

А. Усова, З. Онишкова, Я. А. Коменський, В. Сухомлинський віддавали перевагу навчально-виховному процесу у комплексі "заклад дошкільної освіти – початкова школа".

В умовах комплексу "заклад дошкільної освіти – заклад початкової освіти" полегшується процес адаптації дітей до умов шкільного життя.

У комплексі “заклад дошкільної освіти – заклад початкової освіти” дошкільнята мають змогу безпосередньо бачити, що роблять молодші школярі в школі, в процесі спілкування з ними дізнатися про відмінності шкільного навчання від дошкільного.

Наступність дитячого садка і школи передбачає встановлення взаємозв’язку між її ланками з метою послідовного вирішення завдань навчання і виховання – взаємозв’язок навчального змісту, виховно-освітньої роботи, а також методів її здійснення [11].

Таким чином, наступність дитячого садка і початкової школи передбачає, з одного боку, передачу дітей до школи з таким рівнем знань, умінь, загального розвитку і вихованості, який відповідає вимогам шкільного навчання. Формування готовності до навчання в початковій школі означає створення у дітей передумов для успішного засвоєння навчальної шкільної програми та входження кожної дитини в учнівський колектив.

З іншого боку, наступність передбачає опору школи на досягнутий рівень дошкільної освіти. Причому треба пам’ятати, що в цьому плані є певні витрати. Зокрема, коли дитина вступає до школи, вона має побіжно читати, оперувати цифрами в межах ста тощо.

Сучасне бачення вирішення проблеми наступності полягає у створенні умов для реалізації в освітньому процесі дошкільних і загальноосвітніх закладів освіти єдиної, динамічної, перспективної системи особистісного творчого зростання дитини. Забезпечення дієвості такої системи має передбачати:

1) налагодження взаємодії між ЗДО та ЗЗСО на основі угоди про співпрацю, в якій визначається мета співпраці, права і обов’язки ЗДО і ЗЗСО. Угода укладається керівниками навчальних закладів щороку в серпні;

2) обговорення, складання і затвердження щорічного плану спільної роботи між ЗДО і ЗЗСО.

Процес наступності в національно-патріотичному вихованні дітей старшого дошкільного віку та учнів початкової школи на достатньому рівні не вивчений і потребує змістовного розгляду. Цей процес не менш важливий з урахуванням страшних подій, що відбуваються в країні. Тому держава останнім часом активно розпочала роботу в цьому напрямі. З метою реалізації цього процесу вихователі і вчителі початкових класів мають співпрацювати у системі, тісному контакті.

Наступність у національно-патріотичному вихованні забезпечує поступовий перехід від попереднього вікового періоду до нового, поєднання щойно здобутого дитиною досвіду з попереднім. З одного боку, вона передбачає спрямованість навчально-виховної роботи в закладі дошкільної освіти на вимоги, які будуть пред’явлені дітям у школі, а з іншого – спирання вчителя на досягнутий старшими дошкільниками рівень розвитку, на здобуті в ЗДО та сім’ї знання, навички і досвід дітей, активне використання їх у навчально-виховному процесі. Наступність утворює простір для реалізації в педагогічному процесі ЗДО і початкової школи єдиної, динамічної та перспективної системи виховання і навчання, що сприяє зближенню умов виховання і навчання старших дошкільників і молодших школярів. Завдяки цьому перехід до нових умов шкільного навчання здійснюється з найменшими для дітей психологічними труднощами. При цьому забезпечується природне і комфортне їх входження в нові умови, що сприяє підвищенню ефективності виховання і навчання учнів із перших днів перебування в школі.

Національно-патріотичне виховання дошкільників та дітей початкової школи нині є нагальною потребою і держави, якій необхідно, щоб усі діти стали національно свідомими громадянами – патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце в цивілізованому світі, і особистості, яка своєю діяльнісною любов’ю до Батьківщини прагне досягти взаємності з метою створення умов для вільного саморозвитку і збереження індивідуальності, і суспільства, яке зацікавлене в тому, щоб саморозвиток особистості, становлення її патріотичної самосвідомості здійснювалися на моральній основі.

Висновки. Отже, наступність у національно-патріотичному вихованні дітей старшого дошкільного віку та учнів перших класів має здійснюватися на засадах системного підходу відповідно до їх вікових можливостей. Національно-патріотичне виховання реалізується в процесі всіх предметів курсу ЗДО і початкової школи.

Використана література:

1. Баллер Э. А. Преемственность в развитии культуры. Москва : Наука, 1969. 294 с.
2. Вашуленко О. Проблема наступності у вихованні. URL: http://osvita.ua/school/ theory/1078.
3. Ганелин Ж. И. Дидактический принцип сознательности. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1961. 224 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
5. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). Київ: Райдуга, 1994. 61 с.
6. Коваленко О. Проблеми наступності дошкільної і початкової освіти. *Теоретико-методологічний аспект. Початкова освіта. Методичний порадник* № 12. 2011. № 48 (624). С. 3–6.
7. Колесникова В. Ф. Психологія наступності : [словник – довідник]. Київ : Наук. світ, 2000. 82 с.
8. Лубенец Н. Д. Дошкольное воспитание и начальная школа. *Русская школа.* 1913. № 11. С. 1–16
9. Лубенец Т. Г. Детские очаги. Киев : [б. и.], 1911. 13 с.
10. Національна доктрина розвитку освіти: затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002. *Освіта України.* 2002. 23 квітня (№ 33). С. 4–6.
11. Проблеми наступності дошкільної та початкової шкільної освіти та шляхи їх вирішення. URL: http://stud.com.ua/17866/pedagogika/problemi_nastupnosti_doshkilnoyi_pochatkovoyi_shkilnoyi_osviti_shlyahi_virishennya.
12. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. Москва : Политиздат, 1986. 358 с.
13. Философский энциклопедический словар / сост: Л. Ф. Ильичев и др. Москва : Сов. Энциклопедия, 1983. 840.

References:

1. Baller E. A. (1969). Preemstvennost v razvitii kulturyi [Continuity in the development of culture]. Moscow : Science [in Russian].
2. Frolova I. T. (Eds.). (1986). Filosofskiy slovar [Philosophical dictionary]. Moscow : Politidzdat [in Russian].
3. Ganelin J. I. (1961). Didakticheskiy printsip soznatelnosti [Didactic Principle of Consciousness]. Moscow : Publishing House of the RSFSR [in Russian].
4. Goncharenko S. U. (1997). Ukrayinskiy pedagogIchniy slovnik [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
5. Ilyichev L.F. and others. (Eds.). (1983). Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Moscow : Sov. Encyclopedia [in Russian].
6. Kolesnikova V. F. (2000). Psihologiya nastupnosti [Psychology of continuity]: [dictionary − reference book]. Kyiv : Science. World [in Ukrainian].
7. Kovalenko A. (2011). Problemi nastupnostI doshkIlnoyi i pochatkovoYi osvIti. Teoretiko-metodologIchniy aspekt [Problems of continuity of preschool and primary education. Theoretical-methodological aspect]. Pochatkova osvIta. *Metodichniy poradnik − Primary education. Methodological adviser.* № 48 (624). PP. 3–6 [in Ukrainian].
8. Lubenets N. D. (1913). Doshkolnoe vospitanie i nachalnaya shkola [Preschool education and elementary school]. Russkaya shkola − Russian school. № 11. PP. 1−16 [in Ukrainian].
9. Lubenets T. G. (1911). Detskie ochagi [Children's foci]. Kyiv : [b. and.] [in Ukrainian].
10. Natsionalna doktrina rozvitku osvIti: zatverdzhena Ukazom Prezidenta UkraYini vId 17 kvItnya 2002 r. № 347/2002. [National Doctrine for the Development of Education: Approved by the Decree of the President of Ukraine of April 17, 2002 No. 347/2002]. (2002, April 23). Osvita Ukraini − Education of Ukraine. № 33. Pp. 4−6 [in Ukrainian].
11. Problems of continuity of preschool and elementary school education and ways of their solution [Problems of continuity of preschool and elementary school education and ways of their solution]. URL: http://stud.com.ua/17866/pedagogika/problemi_nastupnosti_doshkilnoyi_pochatkovoyi_shkilnoyi_osviti_shlyahi_virishennya.
12. The State National Program "Education" (Ukraine XXI Century). (1994). Kyiv : Raiduga.
13. Vashulenko O. Problema nastupnostI u vihovanni [The problem of succession in education]. URL: http://osvita.ua/school/theory/1078 [in Ukrainian].

Филимонова Т. В. Проблемы преемственности в национально-патриотическом воспитании детей старшего дошкольного возраста и учащихся первых классов

В статье рассмотрена проблема преемственности в национально-патриотическом воспитании детей старшего дошкольного возраста и учащихся первых классов. Проанализированы различные подходы к определению понятия "преемственность".

Преемственность детского сада и начальной школы предусматривает, с одной стороны, передачу детей в школу с таким уровнем знаний, умений, общего развития и воспитанности, который отвечает требованиям школьного обучения. Формирование готовности к обучению в начальной школе означает создание у детей предпосылок для успешного усвоения учебной школьной программы и вхождения каждого ребенка в ученический коллектив.

Отмечено, что преемственность в национально-патриотическом воспитании детей старшего дошкольного возраста и учащихся первых классов должно осуществляться на основе системного подхода в соответствии с их возрастными возможностями. Национально-патриотическое воспитание реализуется в процессе всех предметов курса ЗДО и начальной школы.

Ключевые слова: *преемственность, национально-патриотическое воспитание, дети старшего дошкольного возраста, учащиеся первых классов, начальная школа, учреждение дошкольного образования (УДО), готовность к обучению, ученический коллектив.*

Filimonova T. V. The problem of next study of national and patriotic education of children of early premier and first classes

The article deals with the problem of continuity in the national patriotic upbringing of children of the senior preschool age and students of the first classes. Different approaches to the definition of "continuity" are analyzed.

The success of kindergarten and elementary school implies, on the one hand, the transfer of children to a school with such a level of knowledge, skills, general development and parenting that meets the requirements of school education. Formation of readiness for studies at elementary school means creating the preconditions for children to successfully master the school curriculum and the entry of each child into the student group.

It is noted that the continuity in the national patriotic upbringing of children of the senior preschool age and the students of the first classes should be carried out on the principles of a systematic approach according to their age possibilities. National patriotic education is realized in the process of all subjects of the course of RPS and elementary school.

Key words: *continuity, national-patriotic education, children of the senior preschool age, first grade students, elementary school, pre-school institution (PSI), readiness for study, students' staff.*

УДК 37.013.83(477.43/.44) «19»(045)

Фрига І. О.

ЯКІСНІ ЗРУШЕННЯ ФОРМАЛЬНОГО ЕЛЕМЕНТА ОСВІТИ ДОРОСЛИХ НА ПОДІЛЛІ В ПЕРЕДВОЄНІ РОКИ

Для забезпечення розвитку як держави, так і окремого регіону у різноманітних сферах важливо врахувати ретроспективні здобутки навчально-педагогічної царини. У статті на основі архівних даних досліджено якісні зрушення формального елемента освіти на Поділлі в передвоєнні роки. Наведено інформацію функціонування навчальних закладів в мережі вищої освіти на Поділлі (Кам’янець-Подільський державний український університет, Кам’янець-Подільський інститут народної освіти, Кам’янець-Подільський інститут соціального виховання, Кам’янець-Подільський учительський інститут, Кам’янець-Подільський сільськогосподарський інститут, Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Вінницький медичний інститут) шляхом визначення термінів їх функціонування, використання форми навчання, методів та засобів навчання.

Ключові слова: *формальна освіта, очна (денна) форма освіти, екстернат, заочна форма освіти, освіта без відриву від виробництва, метод навчання, засіб навчання, Поділля.*

Розширення спектру освітніх програм для дорослих завжди залишалося визначальним фактором розвитку соціуму, культури та економіки. Важливо на основі архівних джерел здійснити аналіз зрушень освіти дорослих на території Поділля в передвоєні роки. Оскільки регіональна освіта є соціальною і духовною опорою життєдіяльності подолян, засобом забезпечення демократичних свобод, системоутворюючим фактором безпеки регіону, стабільності та розвитку суспільства.

Мета статті – дослідження якісних зрушень формального елемента освіти дорослих на Поділлі в передвоєні роки.

В передвоєнні роки на Поділлі спостерігалося зростання формальної освіти серед дорослих на основі державних стандартів, після закінчення якої молодь отримувала документ державного зразка. Першим ВНЗ, який дав поштовх для розвитку формального елемента освіти, є Кам’янець-Подільський державний український університет (1918–921 рр.), створений силами національної інтелігенції відповідно до історичних потреб культурно-освітнього розвитку української нації в часи її революційного піднесення у 1917–1918 рр. [1, арк. 30]. У цьому навчальному закладі була характерна очна (денна) форма освіти із визначеними методами та засобами навчання (табл. 1).

До наступного півріччя студентів на основі декрету Раднаркому УСРР від 14 грудня 1920 р. “Про учбово-трудову мобілізацію студентів Академії інститутів теоретичних знань та Інститутів народного господарства”, готували до більш якісної і відповідальної навчальної праці. Однак уже з весни 1921 р. і студенти, і викладачі змушені були виконувати і фізичну працю: першим належало щотижня відпрацювати від 9 до 18 годин у літній період і від 6 до 12 – у зимовий (залежно від триместру навчання), другим – відповідно, 8 і 6 годин [2, арк. 31]. 9 січня 1921 р. Науково-шкільна рада, на підставі розпорядження ВУЗу за № 276 від 31 серпня 1920 р. про перетворення Кам’янецького університету на Академію теоретичних знань у складі двох інститутів – соціальних та фізико-математичних наук, ухвалила переформування закладу в інститут теоретичних наук із подальшим розвитком його фахів у дворічній академії [3, арк. 2].

Вся система викладання в об’єднаному закладі поділялася на три концентри [3, арк. 2 зв]: 1) охоплював перших три триместри: здійснювалася основна підготовка, обов’язкова для студентів всіх трьох інститутів, що запроваджувалася з 1 січня 1921 р. для студентів-новачків (слухачі попередніх прийомів завершували освіту на базі 1 концентру із зарахуванням раніше вивчених дисциплін); 2) охоплював 6 (для інституту сільськогосподарських наук – 9) триместрів і призначався для спеціалізації в рамках кожного інституту, що мав свої секції і відділи. У 4-му триместрі навчального закладу, у т.ч. кожного інституту; проводилося спільне навчання за спорідненими секціями, у 5–9-му триместрах відбувалася спеціалізація у секціях та відділах; 3) припинили дію теоретичні Академії відповідного фаху.

Таким чином, до травня 1921 р. замість навчального закладу почали функціонувати два незалежних вузи – народної освіти і сільськогосподарський, який відокремлювався від цього навчального закладу [7, арк. 34–34 зв]. Отже, правонаступником ліквідованого університету став Кам’янець-Подільський інститут народної освіти (ІНО), пізніше – Кам’янець-Подільський державний педагогічний університет (28 червня 1997 р.) на базі місцевого пединституту.

У період з 1921 по 1944 рр. навчальний заклад кілька разів змінював свою назву: Кам’янець-Подільський інститут народної освіти (1921–1930 рр.), Кам’янець-Подільський інститут соціального виховання (1930–1935 рр.), Кам’янець-Подільський учительський інститут (1939–1944 рр.).

Перший навчальний рік Кам’янець-Подільського ІНО, який чітко регламентувався нормативними документами НКО УСРР, розпочався 1 листопада 1921 р. [5, с. 125]. Загальна тривалість навчання в закладі становила 3 роки та мала свої особливості, залежно від курсу навчання. І курс визначався як пропедевтичний і враховував студентів всіх відділів і секцій, які вивчали вступ до соціального виховання згідно з циклом

Таблиця 1

Мережа вищих навчальних закладів Поділля в період 1917–1941 рр.

Назва закладу	Форма освіти	Метод навчання	Засоби навчання
Кам'янець-Подільський державний український університет (1918–1921)	Очна (денна)	Семінарські та практичні заняття	Навчальний план і програми, відповідно до Декретів Наркомосу
Кам'янець-Подільський інститут народної освіти (1921–1930)	Очна (денна) Екстернат (з 1927 р.)	Семінарський метод. Лабораторний метод. Дослідницький метод. Дальтон-план. Метод використання лекції. Комплексний метод. Практичні заняття. Педагогічна практика. Виробнича практика. Курсова робота. Кандидатська робота. Стажування на підприємстві. Дипломна (кваліфікаційна) робота (до 1929 р.). Екскурсійна робота	Навчально-методична робота викладачів та студентів. Як підручники з політичних дисциплін рекомендувалися праці: Богданова "Короткий курс політекономії", М. Яворського "Революційні рухи на Вкраїні", Зінов'єва "Історія РКП", В. Леніна "Держава й контрреволюція", Равича-Черкаського "Конституція СРСР"; з української мови – Синявського "Порадник української мови", Іваниці "Украинский язык"; з економічної географії – Сухова "Економічна географія України"; з математики – Кравчука "Математика для сільськогосподарських профшкіл", Шапошникова "Учебник прямолинейной тригонометрии"; з фізики і хімії – Постникова "Курс фізики", Писаржевського "Краткий курс химии"
Кам'янець-Подільський інститут соціального виховання (1930–1935)	Очна (денна) Заочна (з 1930 р.)	Виробничі екскурсії. Педагогічна практика. Політгодини. Гурткова робота. Табірні збори. Виробнича практика. Дальтон-план. Бригадно-лабораторний метод (до вересня 1932 р.). Дипломна (кваліфікаційна) робота (з 1932 р.). Метод використання лекції. Лабораторний метод. Семінарський метод	Робота з підручниками, книгами. Контроль за відвідуваністю занять студентами та їх успішністю
Кам'янець-Подільський учительський інститут (1939–1941)	Очна (денна) Заочна (з 1930 р.) Без відриву від виробництва	Метод використання лекції. Семінарський метод. Науково-дослідні гуртки	Робота з підручниками, книгами
Кам'янець-Подільський сільськогосподарський інститут (1921–1930)	Очна (денна)	Метод використання лекції. Практична робота (в т.ч. висадка зразкових дерев). Науково-дослідна робота. Агрономічний гурток. Соціалістичне змагання. Землемірні курси. Курси з боротьби з посухою	Конспекти лекцій: "Неорганічна хімія" (О. М. Полонський), "Основи ґрунтознавства", "Загальне хліборобство", "Суспільна агрономія" (І. А. Олійник), "Геодезія" (М. М. Баєр), "Лугівництво", "Кормові рослини", "Культура боліт" (В. П. Храневич), "Морфологія і анатомія рослин" (Н. Т. Гаморак), "Фізико-географічна і сільськогосподарська районізація Поділля" (С. І. Городецький), "Загальна зоотехнія", "Молочарство" (О. С. Мельник), "Лісівництво" (М. О. Пахар). Таблиця. Наочні матеріали. "Чарівний ліхтар". Плакати. Діаграми з сільського господарства. Мікроскопи. Перевірка знань
Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (1939 – теп. час)	Очна (денна)	Метод використання лекції. Семінарський метод. Надання групових та індивідуальних консультацій	Навчально-методична робота викладачів
Вінницький медичний інститут (1934 – теп. час)	Очна (денна)	Метод використання лекції. Практичні заняття. Практика на базі медичних закладів. Метод контролю успішності студентів. Метод контролю відвідуваності. Партійна робота	Словесний (робота з підручниками, книгами). Візуальні (моделі органів людського організму). Механічні візуальні прилади – мікроскопи. Макети та муляжі окремих органів людського організму. Прилади і застосування – прилади для навчальних експериментів та тих, які безпосередньо пов'язані із проходженням практики. Графічні засоби – картинки, схеми, малюнки. Прилади для контролю (різноманітні прилади та засвоєння знань)

політичних дисциплін та загальнонаукового циклу, а останній мав на меті надання студентам ґрунтовної науково-теоретичної підготовки. На II курсі спеціальні предмети займали дві третини часу. Здійснювався акцент на поглибленні педагогічної підготовки студентської молоді. Політична освіта тривала в контексті вивчення окремих загальнонаукових дисциплін. Водночас тривали заняття в художніх студіях. Аналогічно будувалася організація навчання і на III курсі, на якому вивчали педагогічні і суспільно-політичні дисципліни, які займали половину навчально-методичної підготовки студентів та поглиблення її методичної частини [6, с. 165].

Варто зазначити, що у 1923 р. Кам'янець-Подільський ІНО, керуючись постановами III Всеукраїнської педагогічної конференції, прийняв тип "А" факультету соціального виховання лише на I і II курсі. Так, 12 квітня 1924 р. на своєму засіданні соціально-історична предметна комісія пленум предметних комісій ІНО про недоцільність спеціалізації за типом "А" та необхідність об'єднати відділи літератури й мови та соціально-економічний в один соціально-історичний, природничий та фізико-математичний. Фактично 22 серпня 1924 р. на засіданні предметних комісій прийнято рішення про перехід всіх курсів до типу "А", крім випускного (належить до типу "Б") [7, арк. 10].

З 1 жовтня 1925 р. запроваджувалося чотирирічне навчання. Навчальний план передбачав опанування трьох циклів: соціально-економічних, виробничих, педагогічних. Навчальний рік тривав 44 тижні. Перші 3 роки студенти навчалися за єдиним навчальним планом, спеціалізація відбувалася на IV курсі [7, с. 11].

У 1925–1926 н.р. в інституті було запроваджено чотирирічне навчання. Професорсько-викладацький склад підтримав це нововведення, вважаючи, що 10 триместровий тип "А" і 9 триместровий тип "Б" учбового плану ІНО не відповідають цільового призначення ІНО, окрім чотирирічного навчального плану, який вводився, необхідно було впровадити повний (у 12 триместрів) учбовий план і запровадити спеціалізацію з 1 триместру III року навчання.

У зв'язку з гострою потребою в учительських кадрах у Кам'янецькій окрузі Упрофосвіта 4 січня 1927 р. видала розпорядження для Кам'янець-Подільського ІНО про заборону створювати додатковий, IV курс для випуску цього року, випуск необхідно було провести з III курсу. Професійне вдосконалення випускники мали набути за час стажування під керівництвом ІНО [8, арк. 1].

У 1927 р. при вишах було запроваджено екстернатну форму навчання (зокрема й у Кам'янець-Подільському ІНО). Значна увага приділялася у закладі військовій підготовці, на яку щотижня виділялося 2 години. Студентство двох старших курсів влітку впродовж двох місяців проходило навчання у польових умовах, під час якого закріплювало на практиці здобуті знання [9, с. 5]. Зокрема, у 1928 р. військові збори в таборі одного з полків пройшли 14 осіб. Їхня програма передбачала стройову підготовку, стрільби, вдосконалення фехтувальної майстерності. В обстановці, наближеній до бойової, проходили заняття з тактики.

Пізніше з вересня 1930 р. Кам'янець-Подільський ІНО був реорганізовано в Кам'янець-Подільський інститут соціального виховання (ІСВ). Він мав такі відділення: агробіологічне, техніко-математичне, історико-економічне та мовно-літературне.

Робота колективу ІСВ відбувалася в умовах подальшого посилення партійного впливу. ЦК КП (б) У постановою від 2 листопада 1930 р. уніфікував структуру вузівських парторганізацій. В усіх вишах було створено вишівське партбюро, а там, де було понад 500 комуністів, – партком, на факультетах – партосередки, в академічних групах, за наявності трьох або більше членів партії, – партгрупи [10, с. 199]. В таких умовах партійний контроль над всіма підрозділами і напрямами роботи вишів ставав всеосяжним.

23 липня 1930 р. виникла необхідність готувати вчителів за заочною формою навчання. Заочні відділи були відкриті при всіх педагогічних вишах [11, с. 58]. Прийом основної маси студентів проводився за наслідками вступних іспитів, за винятком осіб, спеціально відряджених партійними і комсомольськими організаціями (кількість їх становила близько третини серед зарахованих до інституту в 1930 і 1931 рр.). З 1932 р. вступні іспити стали обов'язковими для всіх, у тому числі й для випускників робітфаків.

Становище студентської молоді, викладачів і співробітників ІСВ вкрай погіршувалося під час Голодомору 1932–1933 рр. Через страшні злидні почався великий відсів студентів. Вже в 1931 р. масовим явищем стали поїздки студентів на 2–3 дні в село за продуктами, а далі дедалі більше з них полишали навчання. З 1 вересня і до кінця 1932 р. навчання в інституті полишило 100 студентів, а до вересня 1933 р. – майже 200.

На 1933 р. припала нова реорганізація системи підготовки педагогічних кадрів: інститути соціального виховання та інші педвузи було перетворено на державні педагогічні інститути з 4-річним терміном навчання. Варто зазначити, що Кам'янець-Подільський державний педагогічний інститут 9 квітня 1935 р. на підставі розпорядження наркома освіти УСРР було ліквідовано. Студенти і матеріальна база розподілялися між Київським, Черкаським, Одеським, Ніжинським та Вінницьким педагогічними інститутами.

Лише в 1939 р. за сприяння другого секретаря ЦК КП(б)У М. Буримистенка було відкрито Кам'янець-Подільський учительський інститут із дворічним терміном навчання, який готував учителів V–VII класів. Під час першого року функціонування інституту було здійснено набір студентів. Абітурієнти з обох спеціальностей мовно-літературного факультету склали 7 письмових іспитів, усний з української та російських мов, усний з української та російської літератури, історії народів СРСР, а історично – 8 (додатково ще з географії) іспитів [12, арк. 4, 97, 166]. Наступного року було здійснено другий набір, внаслідок чого інститут почав функціонувати у повному складі. На 1 вересня 1940 р. тут навчалося 482 студенти [13, с. 7]. У зв'язку

із введенням того ж року у вищих навчальних закладах, згідно з постановою РНК СРСР від 2 жовтня 1940 р. "Про встановлення платного навчання у старших класах середніх шкіл і у вищих учбових закладах СРСР та про зміну порядку призначення стипендій" плати за навчання (у 1934 р. було скасовано) і призначення стипендії лише відмінникам навчання, кількість студентів скоротилася. Дворічний термін навчання зумовлював викладання та вивчення обмеженої кількості навчальних предметів.

З наближенням фронту до міста (2 липня 1941 р.) викладачі та інші працівники інституту були звільнені від виконання своїх службових обов'язків. Їм було видано трудові книжки та документи на евакуацію. З окупацією області німецько-фашистськими військами інститут був закритий [14, с. 172].

Для цих навчальних закладів були характерні такі форми освіти: очна (денна) форма, екстернат, заочна, без відриву від виробництва із визначеними методами та засобами навчання (табл. 1).

Кам'янець-Подільський сільськогосподарський інститут (1921–1930 рр.) розпочав своє функціонування 1 червня 1921 р. на основі "Декларації ради сільськогосподарського інституту", схваленої вченою радою закладу 21 травня 1921 р. Практичними завданнями інституту в напрямі організаційної роботи були визначені такі: "забезпечення інституту фондом навчання, <...> викладачів та студентів помешканням. <...> коштами на поширення лабораторій та кабінетів" [15, арк. 6]. У своїй структурі інститут мав лише один факультет – агрономічний, який готував агрономів-організаторів. У закладі працювали 25 штатних та 11 позаштатних викладачів: 11 професорів, 7 доцентів, 18 асистентів [15, арк. 27 зв.]. Значну увагу в інституті приділяли партійній роботі. Партійний та комсомольські осередки були створені у 1923 р. Виш упродовж свого існування зазнавав реорганізацій: 28 серпня 1930 р. відповідно до постанови Наркомату земельних справ УСРР за № 276-2964 заклад із 1 жовтня 1930 р. ліквідовано. На його базі створювалися два інститути – птахівничий та технічних культур.

Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (1939 – теп. час) створений на основі Положення про обласний інститут удосконалення вчителів, затвердженого наказом Наркому Української РСР від 21 лютого 1939 р. Фактично у жовтні 1939 р. у місті Кам'янці-Подільському на базі обласного педагогічного кабінету цей заклад розпочав роботу. Його першими слухачами були вчителі, завідувачі початкових шкіл, директори семирічних і середніх шкіл, їхні заступники, працівники районних педагогічних кабінетів, шкільні інженери, завідувачі міських та районних відділів народної освіти. Під час Другої світової війни інститут на деякий час припинив свою діяльність, а в 1944 р. знову розпочав свою роботу в місті Проскурові [16, с. 12].

Вінницький медичний інститут (1934 – теп. час) створений у Вінниці 14 серпня 1934 р. З перших днів його роботи розпочалося форсоване формування студентського контингенту, відбувалася організація викладацького складу та матеріально-технічної бази. Спочатку в інституті з'явився лікувально-профілактичний факультет [17, с. 4]. В перший рік функціонування вишу на навчання приймали, у першу чергу, студентів інших навчальних закладів медичного напряму. Зокрема, підготовчі курси медиків у Бердичеві делегували сюди 26 осіб, у Вінниці – 42, а робітфак фармацевтичного інституту – 60. Було прийнято також 115 заяв від абітурієнтів на загальних підставах. На 6 і 7 семестри зарахували близько 100 студентів-заочників Одеського мединституту. Зрештою, 550–600 студентів (точну кількість встановити важко) навчались на 4-х курсах.

У 1937 р. в інституті навчалося 1280 студентів, на робітфаці – 190 слухачів. На жаль, у першому семестрі 1937–1938 н.р. студенти мали велику академічну заборгованість. Так, із 931 студента відставали у навчанні 437, що становило 47%. У другому семестрі заборгованість продовжувала зростати. Не кращою ситуація була з відвідуванням занять: лише за перше півріччя було пропущено 12 000 годин [17, с. 4].

Висновки. Отже, враховуючи вищевикладене, автор на основі архівних даних дослідив якісні зрушення формального елемента освіти на Поділлі в передвоєнні роки, навів інформацію функціонування навчальних закладів у мережі вищої освіти на Поділлі шляхом визначення термінів їх функціонування, використання форми навчання, методів та засобів навчання.

Використана література:

1. Кам'янець-Подільський міський державний архів. Ф.Р. 582. Оп. 1. Спр. 41. Арк. 30.
2. Кам'янець-Подільський міський державний архів. Ф.Р. 582. Оп. 1. Спр. 1. Арк. 39.
3. Кам'янець-Подільський міський державний архів. Ф.Р. 302. Оп. 1. Спр. 5. Арк. 71 зв.
4. Кам'янець-Подільський міський державний архів. Ф.Р. 582. Оп. 1. Спр. 26. Арк. 18.
5. Кам'янець-Подільський міський державний архів. Ф.Р. 302. Оп. 1. Спр. 3. Арк. 31.
6. Кам'янець-Подільський міський державний архів. Ф.Р. 302. Оп. 1. Спр. 10. Арк. 2.
7. Кам'янець-Подільський міський державний архів. Ф.Р. 302. Оп. 1. Спр. 60. Арк. 34-34 зв.
8. Державний архів Хмельницької області. Ф.Р. 302. Оп. 1. С. 394. Арк. 2.
9. Державний архів Хмельницької області. Ф.Р. 302. Оп. 1. Спр. 601. Арк. 10.
10. Прокопчук І. В. Кондрацький Франц Адрійович – ректор Кам'янець-Подільського інституту народної освіти. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. 13 с.
11. Державний архів Хмельницької області. Ф.Р. 302. Оп. 1. Спр. 937. Арк. 1.
12. Майборода В. К. Особливості розвитку системи вищої педагогічної освіти в УРСР (1917–1941 рр.). Український історичний журнал. 1990. № 11. С. 58–60.
13. Кам'янець-Подільський міський державний архів. Ф. 302. Оп. 1. Спр. 1389. Арк. 25, 26.
14. Коваль Б. Вища і середня спеціальна освіта на Україні. *Українська радянська культура.* 1957. С. 86.

15. Державний архів Хмельницької області. Ф. 487. Оп. 1. Спр. 1. Арк.4, 97, 166.
16. Берека В. Є. Регіональна система післядипломної педагогічної освіти на Хмельниччині: історія становлення, завдання, суб’єкти реалізації. *Післядипломна педагогічна освіта в умовах децентралізації та модернізації: регіональний аспект* : монографія. Хмельницький, 2017. 548 с.
17. Чугай В. П. Правила прийому до Кам’янець-Подільського сільськогосподарського інституту. *Червоний кордон.* 1929. Ч. 55 (579). С. 4.

References:

1. Kam’yanets’-Podil’s’kyy mis’kyy derzhavnyy arkhiv [Kamyanets-Podilsky City State Archive]. F.R. 582. Op. 1. Spr. 41. Ark. 30.
2. Kam’yanets’-Podil’s’kyy mis’kyy derzhavnyy arkhiv [Kamyanets-Podilsky City State Archive]. F.R. 582. Op. 1. Spr. 1. Ark. 39.
3. Kam’yanets’-Podil’s’kyy mis’kyy derzhavnyy arkhiv [Kamyanets-Podilsky City State Archive]. F.R. 302. Op. 1. Spr. 5. Ark. 71 zv.
4. Kam’yanets’-Podil’s’kyy mis’kyy derzhavnyy arkhiv [Kamyanets-Podilsky City State Archive]. F.R. 582. Op. 1. Spr. 26. Ark. 18.
5. Kam’yanets’-Podil’s’kyy mis’kyy derzhavnyy arkhiv [Kamyanets-Podilsky City State Archive]. F.R. 302. Op. 1. Spr. 3. Ark. 31.
6. Kam’yanets’-Podil’s’kyy mis’kyy derzhavnyy arkhiv [Kamyanets-Podilsky City State Archive]. F.R. 302. Op. 1. Spr. 10. Ark. 2.
7. Kam’yanets’-Podil’s’kyy mis’kyy derzhavnyy arkhiv [Kamyanets-Podilsky City State Archive]. F.R. 302. Op. 1. Spr. 60. Ark. 34-34 zv.
8. Derzhavnyy arkhiv Khmel’nyts’koyi oblasti [State Archives of Khmelnitsky Region]. F.R. 302. Op. 1. Spr. 394. Ark. 2.
9. Derzhavnyy arkhiv Khmel′nyts′koyi oblasti [State Archives of Khmelnitsky Region]. F.R. 302. Op. 1. Spr. 601. Ark. 10.
10. Prokopchuk I. V. (2008).Kondrats′kyy Frants Adriyovych – rektor Kam’yanets’-Podil’s’koho instytutu narodnoyi osvity [Kondratsky Franz Adrianovich – Rector of the Kamyanets-Podilsky Institute of Public Education]. Kamyanets-Podilsky : Axioma. 13 s.
11. Derzhavnyy arkhiv Khmel’nyts′koyi oblasti [State Archives of Khmelnitsky Region]. F.R. 302. Op. 1. Spr. 937. Ark. 1.
12. Mayboroda V. K. (1990). Osoblyvosti rozvytku systemy vyshchoyi pedahohichnoyi osvity v URSR (1917–1941 rr.) [Features of the development of the system of higher pedagogical education in the USSR (1917–1941)]. Ukrayins’kyy istorychnyy zhurnal [Ukrainian Historical Magazine]. No 11. P. 58–60.
13. Kam’yanets’-Podil’s’kyy mis’kyy derzhavnyy arkhiv [Kamyanets-Podilsky City State Archive]. F.R. 302. Op. 1. Spr. 1389. Ark. 25, 26.
14. Koval’ B. (1957). Vyshcha i serednya spetsial’na osvita na Ukrayini. [Higher and secondary specialized education in Ukraine]. Ukrayins’ka radyans’ka kul’tura [Ukrainian Soviet Culture]. 86 s.
15. Derzhavnyy arkhiv Khmel’nyts’koyi oblasti [State Archives of Khmelnitsky Region]. F.R. 487. Op. 1. Spr. 1. Ark. 4, 97, 166.
16. Bereka V. YE. (2017). Rehional’na systema pislyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity na Khmel’nychchyni: istoriya stanovlennya, zavdannya, sub’yekty realizatsiyi [Regional system of postgraduate pedagogical education in Khmelnitsky: history of formation, tasks, subjects of realization]. Pislyadyplomna pedahohichna osvita v umovakh detsentralizatsiyi ta modernizatsiyi: rehional’nyy aspekt [Postgraduate pedagogical education in conditions of decentralization and modernization: regional aspect]. 548 s.
17. Chuhay V. P. (1929). Pravyla pryyomu do Kam ‘yanets’-Podil’s’koho sil’s’kohospodars’koho instytutu. [Rules of admission to the Kamyanets-Podilsky Agricultural Institute]. Chervonyy kordon [Red border]. CH. 55 (579). S. 4.

Фрига И. А. Качественные сдвиги формального элемента образования взрослых на Подолье в предвоенные годы

Для обеспечения развития как государства, так и отдельного региона в различных сферах важно учесть ретроспективные достижения учебно-педагогической сферы. В статье на основе архивных данных исследованы качественные сдвиги формального элемента образования на Подолье в предвоенные годы. Приведена информация функционирования учебных заведений в сети высшего образования на Подолье (Каменец-Подольский государственный украинский университет, Каменец-Подольский институт народного образования, Каменец-Подольский институт социального воспитания, Каменец-Подольский учительский институт, Каменец-Подольский сельскохозяйственный институт, Хмельницкий областной институт последипломного педагогического образования, Винницкий медицинский институт) путем определения сроков их функционирования, использования формы обучения, методов и средств обучения.

Ключевые слова: *формальное образование, очная (дневная) форма образования, экстернат, заочная форма образования, образование без отрыва от производства, метод обучения, средства обучения, Подолье.*

Friga I. O. Qualified discharge of the formal element of senior education in the period of the war

It is important to take into account the retrospective achievements of the educational and pedagogical realm to ensure the development of both a state and a separate region in various spheres. In the article on the basis of archival data the qualitative changes of the formal element of education in Podillia in prewar years are researched. The information on the functioning of educational institutions in the network of higher education in Podillya (Kamyanets-Podilskyi State Ukrainian University, Kamyanets-Podilskyi Institute of Public Education, Kamyanets-Podilsky Institute of Social Education, Kamyanets-Podilsky Teachers’ Institution, Kamyanets-Podilsky Agricultural Institute, Khmelnytsky Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Vinnytsia Medical Institute) by defining terms of their functioning, use of forms of training, methods and learning tools.

Key words: *formal education, full-time (full-time) form of education, external, correspondence form of education, education without isolation from production, teaching method, learning method, Podillya.*

УДК 377:005.336.2+39606

Чапідзе К. О.

ГОТОВНІСТЬ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ ДО КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті висвітлено актуальну педагогічну проблему, присвячену готовності майбутніх молодших спеціалістів фізичної культури і спорту до комунікативної взаємодії у професійній діяльності. Розглянуто сутність поняття «готовність» до комунікативної взаємодії в професійній діяльності. Охарактеризовано поняття «спілкування» як процес, під час якого здійснюється обмін інформацією, думками, почуттями, способами й результатами діяльності, – відбувається комунікативна взаємодія, взаємовплив індивідів, виникає взаєморозуміння. Розкрито особливості та специфіку комунікативної взаємодії молодших спеціалістів фізичної культури і спорту в професійній діяльності. Визначено комунікативну компетентність як базисну складову частину готовності молодшого спеціаліста фізичної культури і спорту до комунікативної взаємодії в професійній діяльності.

Ключові слова: *готовність, комунікативна взаємодія, молодший спеціаліст фізичної культури і спорту, спілкування, комунікація, комунікативна компетентність, професійна діяльність.*

Соціально-економічні перетворення в українській державі та гостра потреба у здоровій нації актуалізують потребу суспільства в якісній професійній підготовці майбутніх фахівців фізичної культури і спорту. Закони України “Про освіту”, “Про фізичну культуру і спорт”, Національна стратегія з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року “Рухова активність − здоровий спосіб життя − здорова нація” визначають основні вимоги до особистості фахівця фізичної культури і спорту відповідно до потреб суспільства та сучасних змін, що відбуваються в країні і світі [1]. Професійні вимоги зумовлюються соціальними пріоритетами та ідеалами, що зазнають трансформацій разом із розвитком суспільства. Готовність майбутніх молодших спеціалістів фізичної культури і спорту до ефективної комунікативної взаємодії в професійній діяльності неможлива без набуття ними комунікативних умінь та навичок, без сформованості у них комунікативної компетентності. Незважаючи на розуміння та загальне визнання важливості цього напряму професійної підготовки, проблема залишається мало вивченою, тому наше дослідження залишається актуальним та науково доцільним.

Аналіз наукових досліджень і публікацій свідчить, що проблемі професійного спілкування завжди приділялась належна увага, Ю. Жуков, В. Мотирко, П. Растянніков, Л. Хрящова та ін.; феномен комунікативної компетентності у контексті формування певних особистісних властивостей досліджували Г. Андреєва, О. Бодальов, О. Леонтьєв, Б. Ломов, Р. Немов та ін.; до комунікативного аспекту взаємодії звертались Л. Жарова, В. Котов, М. Рибакова, М. Сєдова, Р. Шакуров; теоретико-методологічні основи педагогічного спілкування розглядали І. Зязюн, О. Киричук, Б. Ломов, С. Максименко, Л. Орбан, Л. Савенкова, В. Семиченко, Т. Титаренко, Т. Яценко; дослідженням окремих аспектів формування комунікативних умінь студентів в умовах вищої освіти в контексті розкриття загальнотеоретичних основ психолого-педагогічної підготовки займалися Н. Альохіна, О. Глузман, Л. Кайдалова, Л. Пляка, В. Сагарда, А. Тарновська, В. Тюріна, Р. Хмелюк, Н. Шварп.

Серед західних науковців, котрі вивчали питання комунікативної взаємодії або інтеракції, варто назвати таких дослідників, як Д. Джонсон, М. Вебер, Г. Зіммель, Г. Ріккерт, К. Манхейм, Р. Селман, О. Стауфорд, М. Фландерс, Х. Фрайер, М. Хаузен. Однак проведений нами аналіз свідчить, що, незважаючи на широке коло досліджень комунікативної взаємодії та комунікативної компетентності фахівців різних галузей, проблема готовності до комунікативної взаємодії фахівців фізичної культури і спорту є малодослідженою та не набула статусу педагогічної проблеми.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні поняття «готовність» до комунікативної взаємодії в професійній діяльності та визначенні комунікативної компетентності як базисної складової частини готовності майбутніх молодших спеціалістів фізичної культури і спорту до комунікативної взаємодії у професійній діяльності.

У педагогіці поняття “готовність до різних видів діяльності” стало розглядатися з 50−60-х рр. XX століття у зв’язку з підвищенням вимог до характеристик здійснюваної людиною діяльності, пошуком умов оптимізації, підвищенням її успішності. Великий тлумачний словник сучасної української мови, за редакцією В. Т. Бусел, трактує поняття “готовий” як той, “що зробив необхідне приготування, підготувався до чого-небудь <…> заздалегідь продуманий, підготовлений, складений <…> який вже склався, набув досвіду, досяг високої майстерності” [4].

У науковій літературі визначається, що готовність до діяльності є особливим психічним станом і залежить від індивідуальних особливостей особистості, типу нервової діяльності людини, а також від умов, в яких проходить діяльність. Виникнення стану психічної готовності до діяльності починається з постановки мети на основі потреб та мотивів. Далі йде вироблення плану, установ, моделей, схем дій, що попереду. Після цього людина береться до втілення готовності, що в неї з’являється у предметних діях, застосовує

певні засоби діяльності, порівнює хід та проміжні результати із поставленою метою, вносить корективи. Організовуючи процес формування у студентів готовності до професійної діяльності, необхідно: визначити склад професійно значущих якостей, якими має володіти фахівець, для побудови на цій основі моделі готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності; вивчити професійне середовище та провести інформаційний аналіз професійної діяльності [5].

В межах цієї статті ми будемо розглядати готовність майбутніх молодших спеціалістів фізичної культури і спорту до комунікативної взаємодії як безпосередній результат професійної педагогічної підготовки у спеціалізованому навчальному закладі спортивного профілю, що є складним особистісним утворенням, яке може забезпечити ефективність організації суб’єкт-суб’єктної комунікативної взаємодії у професійній діяльності.

Професійна діяльність молодшого спеціаліста фізичної культури і спорту має свої особливості, оскільки вона є не тільки оздоровчою, але й освітньою і спортивною. Молодший спеціаліст має знати: чинне законодавство України, що регламентує освітню, фізкультурно-спортивну, оздоровчу діяльність; пріоритетні напрями розвитку освітньої системи України; Конвенцію про права дитини; основи педагогіки, психології, теорії і методики фізичного виховання; правила охорони життя і здоров’я студентів; методику проведення занять на спортивних спорудах і снарядах; форми складання звітної документації; теорію і методи управління освітніми системами; методи формування основних складників компетентності (професійної, комунікативної, інформаційної, правової); сучасні педагогічні технології продуктивного, диференційованого, розвиваючого навчання, реалізації компетентнісного підходу, методи встановлення контакту з вихованцями, їх батьками, колегами; технології діагностики причин конфліктних ситуацій, їх профілактики. В процесі комунікативної взаємодії молодший спеціаліст фізичної культури і спорту вивчає й оцінює свого співрозмовника. Це дає змогу зрозуміти вчинки і дії людини, з’ясувати причини змін її поведінки, правильно будувати стосунки, визначати шляхи і способи психолого-педагогічного впливу.

Комунікативна взаємодія (інтерактивність) у науці визначається як суб’єкт-суб’єктна діяльність учасників спілкування, спрямована на інформаційний обмін і вплив на свідомість чи поведінку. Комунікативна взаємодія − це комунікація між суб’єктами в процесі спілкування за допомогою вербальних, невербальних засобів із метою взаємообміну інформацією та досягнення цілей [8]. Спілкування виступає основою комунікації та безпосередньо пов’язане з вербальними засобами цього процесу. Спілкування займає ключове місце в професійній діяльності молодших спеціалістів фізичної культури і спорту, вони мають бути готові до різнобічних ділових контактів, що ґрунтуються на принципах професіоналізму, взаємоповаги, об’єктивності й підтримки. Отже, в кожній професійній дії молодшого спеціаліста фізичної культури і спорту відображені особливості професійного спілкування, ефективність якого визначається рівнем навичок спілкування.

У психолого-педагогічній літературі спілкування розглядається як невід’ємний складник діяльності фахівця. Метою спілкування є досягнення взаєморозуміння між людьми, встановлення психологічного контакту, що впливає на знання, відносини, діяльність. Науковець О. Бодальов наголошує на тому, що спілкування – це взаємодія людей, в якій кожен учасник реалізує певні цілі та перебуває в ролі суб’єкта і об’єкта спілкування. Н. Бутенко стверджує, що спілкування – це багатогранний процес, що реалізується в різноманітних формах і вивчається різними науками (філософією, педагогікою, психологією). Отже, є різноманітні погляди щодо визначення поняття “спілкування”, що підкреслює змогу його трактувати у різних галузях наук залежно від концептуального підходу. Спілкування молодшого спеціаліста фізичної культури і спорту – це вміння вступати в контакт із людьми, враховувати вікові та індивідуально-психологічні особливості кожної особистості та окремих груп громадян, своєчасне й адекватне визначення емоційно-психологічного стану співрозмовника, його інтересів тощо.

Спілкування відіграє важливу роль у професійній діяльності фахівця і є важливою стороною його життєдіяльності. Під час спілкування здійснюється комунікативний процес: обмін інформацією, думками, почуттями, способами й результатами діяльності – відбувається взаємодія, взаємовплив індивідів, виникає взаєморозуміння. Для того, щоб повноцінно й ефективно спілкуватися, фахівець має володіти комплексом комунікативних умінь (швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування, правильно планувати власне мовлення, правильно вибрати зміст акту спілкування, знайти адекватні засоби для передачі цього змісту) й бути комунікативно компетентним.

Науковці Н. Гез і Ю. Федоренко визначають комунікативну компетентність через поняття “знання, навички й уміння”. Так, Н. Гез доводить, що комунікативна компетентність – це знання про мову, навички й уміння застосовувати ці знання у мові згідно з різними ситуаціями спілкування. На думку О. Павленко, комунікативна компетентність – це знання мови, високий рівень практичного володіння як вербальними, так і невербальними засобами, а також досвід володіння мовою на варіативно-адаптованому рівні залежно від конкретної мовленнєвої ситуації. У нашому розумінні комунікативна компетентність – це складна інтегрована якість фахівця, яка спрямована на налагодження, підтримку та розвиток ефективної взаємодії. Таким чином, аналізуючи запропоновані науковцями визначення комунікативної компетентності, можна зробити висновок, що в психолого-педагогічних дослідженнях комунікативна компетентність співвідноситься зі знаннями, навичками й уміннями та є основою успішної комунікативної взаємодії та базисною складовою частиною готовності молодших спеціалістів фізичної культури і спорту до комунікативної взаємодії в професійній діяльності.

Висновки. Готовність до ефективної комунікативної взаємодії є однією з ключових компетентностей сучасного фахівця фізичної культури і спорту. Молодші спеціалісти фізичної культури і спорту, що здійснюють навчально-тренувальну та виховну діяльність, забезпечуючи гармонійний розвиток особистості підростаючого покоління загалом, мають володіти практичними уміннями комунікативної взаємодії, тобто бути комунікативно компетентними. В галузі фізичної культури і спорту треба створити середовище позитивної комунікативної взаємодії, видозмінювати і вдосконалювати його. Вдосконалення комунікативного середовища ініціює формування нових тенденцій розвитку суспільства, зміну структури міжособистісних взаємин, а головне – сприяє не тільки фізичному, а всебічному розвитку особистості. Напрямом подальшого дослідження обрано визначення структури готовності майбутніх молодших спеціалістів фізичної культури і спорту до комунікативної взаємодії в професійній діяльності.

Використана література:

1. Галузевий Стандарт Вищої Освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика молодшого спеціаліста спеціальності 017 “Фізична культура і спорт” напряму підготовки 01 “Освіта/Педагогіка”. Харків, 2014. 37 с.
2. Ажиппо О. Ю. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2013. 423 с.
3. Ботіна І. Міжособистісна взаємодія учителя та учня. Рідна школа. 2005. № 3. С. 31–33.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250 000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
5. Жорняк Н. В. Спілкування як діяльність: порівняльно-психологічний підхід. *Педагогічний процес: теорія і практика.* 2003. № 1. С. 210−218.
6. Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні. *Педагогіка і психологія професійної освіти.* 2000. № 1. С. 11–24.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / О. І. Пометун та ін. ; за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. 112 с.
8. Прищак М. В. Комунікація, спілкування, комунікативність: категоріальний аналіз. *Вісник Вінницького політехнічного інституту.* 2010. № 2. С. 5–8.
9. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : монографія. Запоріжжя : Запорізький державний університет, 2003. 442 с.

References:

1. Haluzevyi Standart Vyshchoi Osvity. Osvitno-kvalifikatsiina kharakterystyka molodshoho spetsialista spetsialnosti 017 “Fizychna kultura i sport” napriamu pidhotovky 01 “Osvita/Pedahohika”. Kharkiv, 2014. 37 s.
2. Azhyppo O.Iu. Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do profesiinoi diialnosti u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04. Kharkiv, 2013. 423 c.
3. Botina I. Mizhosobystisna vzaiemodiia uchytelia ta uchnia. Ridna shkola. 2005. № 3. S. 31–33.
4. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy : 250 000 / uklad. ta holov. red. V. T. Busel. Kyiv; Irpin : Perun, 2005. 1728 s.
5. Zhorniak N. V. Spilkuvannia yak diialnist: porivnialno-psykholohichnyi pidkhid. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka.* 2003. № 1. S. 210−218.
6. Ziaziun I. A. Kontseptualni zasady teorii osvity v Ukraini. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity.* 2000. №1. S. 11–24.
7. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy / O. I. Pometun ta in. ; za zah. red. O. V. Ovcharuk. Kyiv, 2004. 112 s.
8. Pryshchak M. V. Komunikatsiia, spilkuvannia, komunikatyvnist: katehorialnyi analiz. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu.* 2010. № 2. S. 5–8.
9. Sushchenko L. P. Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia ta sportu (teoretyko-metodolohichnyi aspekt) : monohrafiia. Zaporizhzhia : Zaporizkyi derzhavnyi universytet, 2003. 442 s.

Чапидзе К. О. Готовность будущих младших специалистов физической культуры и спорта к коммуникативному взаимодействию как педагогическая проблема

В статье освещена актуальная педагогическая проблема, посвященная готовности будущих младших специалистов физической культуры и спорта к коммуникативному взаимодействию в профессиональной деятельности. Раскрыта сущность понятия “готовность” к коммуникативному взаимодействию в профессиональной деятельности. Охарактеризовано понятие “общение” как процесса, во время которого осуществляется обмен информацией, мыслями, чувствами, способами и результатами деятельности, − происходит коммуникативное взаимодействие, взаимовлияние индивидов, возникает взаимопонимание. Раскрыты особенности и специфика коммуникативного взаимодействия младших специалистов физической культуры и спорта в профессиональной деятельности. Определена коммуникативная компетентность как базовая составляющая готовности младшего специалиста физической культуры и спорта к коммуникативному взаимодействию в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *готовность, коммуникативное взаимодействие, младший специалист физической культуры и спорта, общение, коммуникация, коммуникативная компетентность, профессиональная деятельность.*

Chapidze K. O. Willingness of future junior specialists in physical cultures and sports in communicative interaction as a pedagogical problem

The article highlights an actual pedagogical problem dedicated to the readiness of future junior specialists in physical culture and sports for communicative interaction in professional activities. The essence of the concept of “readiness” for communicative interaction in professional activity is revealed. The concept of “communication” is characterized as a process during which information, thoughts, feelings, ways and results of activities are exchanged - communicative interaction takes place,

individuals interact with each other, mutual understanding arises. The features and specifics of the communicative interaction of junior specialists of physical culture and sports in professional activities are disclosed. The communicative competence is defined as the basic component of the readiness of the junior specialist of physical culture and sports for communicative interaction in professional activity.

Key words: *readiness, communicative interaction, junior specialist in physical culture and sports, communication, communication, communicative competence, professional activity.*

УДК 387.147:811.11

Чередніченко Г. А.

СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ТЕХНОЛОГІВ-ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ В УКРАЇНІ

Стаття окреслює сучасний стан підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі в Україні на прикладі Національного університету харчових технологій. У роботі автором здійснено аналіз освітньо-професійних програм за спеціальністю 181 Харчові технології, сфери діяльності, посади та вимоги до фахівців харчової галузі. Визначено цільові загальні компетентності, які мають отримати в процесі навчання майбутні інженери-технологи харчової промисловості. Запропоновано систему іншомовної професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів-технологів, що передбачає інтеграцію компетентнісного, системного, синергетичного, диференційного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного підходів.

Ключові слова: *інженери-технологи харчової галузі, освітня програма підготовки, система іншомовно-професійної підготовки.*

Харчова промисловість − одна з найбільших та найважливіших галузей промисловості України. Від рівня її розвитку, стабільності функціонування залежать стан економіки та безпека держави, розвиток внутрішнього та зовнішнього ринків, а також рівень життя населення. Для подальшого розвитку підприємств харчової промисловості і забезпечення їх рентабельності необхідна якісна підготовка фахівців, які спроможні забезпечити зростаючі потреби споживачів галузі.

Сучасні умови функціонування харчових підприємств на вітчизняному і закордонному ринках висувають підвищені вимоги до рівня професійної підготовки фахівців харчової галузі. Сучасний фахівець повинен мати належний рівень знань із дисциплін гуманітарної та соціально-економічної, математичної та природничо-наукової, професійної та практичної підготовки, володіти професійно-практичними навичками, що, своєю чергою, стане вагомим підґрунтям для професійного вирішення конкретних виробничих ситуацій, які повсякденно вирішуються на підприємствах харчової індустрії на різних посадах як в україномовному, так і в іншомовному середовищі.

Проблемам формування змісту навчання іноземної мови для спеціальних цілей присвячено наукові праці О. Петращук, Л. Черноватого, T. Dudley-Evans, T. Hutchinson, M. St John, A. Waters, C Wrangham-Briggs та ін. Фундаментальним питанням професійної підготовки фахівців негуманітарного профілю присвячено праці В. Андрущенка, П. Атутова, Н. Бідюк, С. Білевич, І. Зязюна, І. Козловської, В. Кременя, О. Літікова, Н. Ничкало, В. Сидоренка, С. Сисоєвої та ін. Окремі аспекти іншомовної підготовки майбутніх фахівців висвітлено у дослідженнях О. Артем’єва, Й. Берман, О. Бігич, Н. Бориско, Є. Верещагіна, Р. Гришкової, Є. Пассова, Г. Рогової, О. Тарнопольського та ін.

Проте нині в педагогічній науці відсутнє фундаментальне дослідження, яке б висвітлювало теоретичні та методичні основи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх інженерів-технологів-технологів харчової промисловості.

Метою статті є дослідження стану професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості в Національному університеті харчових технологій, стану сформованості їх іншомовної-професійної компетентності та розгляд концепції іншомовної професійної підготовки з метою удосконалення та модернізації іншомовної професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості в Україні.

Національний університет харчових технологій (НУХТ), один із провідних навчальних закладів вищої професійної освіти України, є яскравим прикладом практичної реалізації та забезпечення ступеневої багаторівневої професійно орієнтованої підготовки майбутніх фахівців харчової галузі (бакалаврів, магістрів, докторів філософії), які адаптовані до нових соціо-економічних реалій у межах Болонського процесу і володіють на професійному рівні двома і більше іноземними мовами (ІМ) [1].

У галузі знань 18 “Виробництво та технології” за спеціальністю 181 “Харчові технології” НУХТ здійснює підготовку магістрів з харчових технологій за денною формою навчання (1,5 роки) за наступними спеціалізаціями “Технології органічних харчових продуктів”, “Технології зберігання та перероблення

водних біоресурсів", "Технології питної води та водопідготовки харчових виробництв", "Технології рослинних олій, жирових та косметичних продуктів", "Технології зберігання і переробки зерна", "Технології зберігання, консервування та переробки м'яса", "Технології хліба, кондитерських, макаронних виробів та харчоконцентратів", "Технології цукру та полісахаридів", "Технології зберігання, консервування та переробки плодів і овочів", "Технології зберігання, консервування та переробки молока", "Технології продуктів бродіння і виноробства", "Технології харчових продуктів оздоровчого та профілактичного призначення", "Технології харчових концентрованих продуктів на основі фруктово-овочевої сировини, чаю, кави та прянощів", "Якість, стандартизація та сертифікація", "Технологічна експертиза та безпека харчової продукції", "Хімічні технології харчових добавок та косметичних засобів".

Освітньо-професійні програми з харчових технологій орієнтовані на підготовку фахівців, які мають володіти: комплексом організаційно-технологічних, дослідницько-інноваційних та маркетингових методів, методик і технологій для підвищення ефективності функціонування і стратегічного розвитку підприємств із виробництва харчових продуктів.

У виші майбутні фахівці з харчових технологій отримують необхідні знання в області розробки технологій харчових продуктів. Сферою їх діяльності є як традиційні, так і нові технології продуктів харчування високої якості. У процесі навчання студенти освоюють теоретичні основи харчових технологій, сучасні технології харчової промисловості, методи мікробіологічного, хіміко-технологічного контролю сировини, напівпродуктів та готової продукції харчової промисловості. Майбутні фахівці навчаються використовувати сучасне лабораторне і технологічне обладнання, комп'ютерну техніку та інформаційні технології, а також виконують проектні і науково-дослідні роботи, пов'язані з дослідженням технологічних процесів, впровадженням нових та удосконаленням наявних технологій харчових продуктів.

Посади, що можуть обіймати магістри за цією спеціальністю після закінчення навчання (за ДК 003:2010), є такими: 1222.1 Головні фахівці − керівники та технічні керівники виробничих підрозділів у промисловості, 1222.2 Начальники (інші керівники) та майстри виробничих дільниць (підрозділів) у промисловості, 1237.2 Начальники (завідувачі) науково-дослідних підрозділів та підрозділів із науково-технічної підготовки виробництва та інші керівники, 2149.1 Наукові співробітники (інші галузі інженерної справи), 2149.2 Інженер-дослідник, 2149.2 Інженер із впровадження нової техніки й технології, 2149.2 Інженер-контролер, 2149.2 Інженер-лаборант, 2310.2 Викладач вищого навчального закладу, 2419.2 Професіонали у сфері маркетингу, ефективності господарської діяльності, раціоналізації виробництва, інтелектуальної власності та інноваційної діяльності, 2447.1 Наукові співробітники (проекти та програми), 2447.2 Професіонали з управління проектами та програмами, 2471 Професіонали з контролю за якістю. Працевлаштування можливе на підприємствах будь-якої організаційно-правової форми (державні, муніципальні, комерційні, некомерційні) та за будь-якими видами економічної діяльності [4].

Навчання проводиться у формі лекцій, практичних занять, семінарів, консультацій із викладачами, самостійного навчання за індивідуальними завданнями, виконання курсових робіт, виробничої та переддипломної практики та підготовки кваліфікаційної магістерської роботи з використанням розроблених підручників, посібників, конспектів лекцій, методичних рекомендацій, періодичних наукових видань та мережі Інтернет.

У процесі навчання студенти мають отримати інтегральні, загальні та фахові компетентності.

Загальними компетентностями, якими оволодівають майбутні фахівці з харчових технологій, є такі:

– здатність застосовувати інформаційні і комунікаційні технології для пошуку та аналізу науково-технічної інформації, організації наукових досліджень, математико-статистичного оброблення одержаних результатів, впровадження інновацій;
– здатність до адаптації в сучасних економічних умовах;
– здатність працювати в контексті міжнародної інтеграції;
– навички у сфері правового захисту інтелектуальної власності;
– здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу інформації в технічних науках, генерування нових ідей, формулювання та обґрунтування наукових гіпотез;
– здатність розв'язувати широке коло задач шляхом розуміння їх фундаментальних основ та використання як теоретичних, так і експериментальних методів, засвоєних із навчальних програм;
– здатність до самокритики та критики;
– володіння державною та, як найменш, однією з іноземних мов на рівні професійного і побутового спілкування [4].

До того ж, згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти та програмою з англійської мови для професійного спілкування, сучасна професійна підготовка майбутніх фахівців нефілологічного профілю має орієнтуватись на перспективи міжнародної співпраці, забезпечення мобільності студентів у межах глобального освітнього і наукового простору. Узгодження такої підготовки зі світовими стандартами вищої освіти посилює значущість її іншомовного комунікативного компонента [2; 3].

Результати проведеного нами опитування та тестування майбутніх інженерів-технологів-технологів I−IV курсу (із вибірки обсягом 679 студентів Національного університету харчових технологій) свідчать, що 10,8 % студентів мають високий рівень іншомовно-професійної компетентності, 51,4 % студентів − середній рівень, 37,8 % − недостатній рівень. Зафіксовано невисокий рівень розвитку прагматичної, стратегічної, лінгвістичної, соціокультурної і міжкультурної компетенцій.

Такі показники іншомовної підготовки майбутніх інженерів-технологів-технологів харчової промисловості зумовлюють необхідність її кардинальної модернізації на основі досягнень вітчизняної та зарубіжної педагогічної науки.

Нами розроблена концепція іншомовної професійної підготовки (ІПП) майбутніх інженерів-технологів-технологів, що включає такі основні положення:

- для створення умов, що забезпечують цілеспрямований процес ІПП майбутніх інженерів-технологів-технологів, необхідне проектування педагогічної системи на основі сукупності філософських, загально- і частково наукових підходів і методів, що відповідають специфіці поставленої проблеми;
- педагогічна система ІПП має ґрунтуватися на принципах наступності, додатковості, поєднання евристичних і репродуктивних методів, міждисциплінарної інтеграції, соціокультурної та професійної спрямованості, варіативності групової взаємодії;
- педагогічна система ІПП має здійснюватися в рамках як формальної іншомовної освіти, так і неформальної (участь у мовних програмах, що реалізуються в студентських таборах, виступи на студентських наукових конференціях, участь у конкурсах, вікторинах, олімпіадах) та інформальної (підготовка до участі в мовних олімпіадах, написання рефератів, ведення щоденника студента і мовного портфеля та ін.);
- необхідною умовою ефективності ІПП є створення культурно-освітньо-виховного середовища, націленого на засвоєння системи цінностей, норм поведінки, особливостей культури країн, мова яких вивчається та використовується;
- система ІПП майбутніх інженерів-технологів-технологів має функціонувати у різноманітних формах (змішане навчання, дуальне навчання, бригадно-лабораторна форма, Белл-ланкастерська система взаємного навчання, Мангемська форма вибіркового навчання з використанням інформаційних технологій);
- система ІПП має бути представлена як цілісна система безперервної іншомовної підготовки, в якій студент займає активну позицію і реалізує себе як суб’єкт міжкультурної, міжособистісної та комунікативної діяльності;
- система ІПП є ефективною за умови дотримання такої послідовності освітніх етапів: від уявлень до знань, від знань до умінь і навичок і далі до компетентності.

Система іншомовної професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості має ґрунтуватися на інтеграції компетентнісного, системного, синергетичного, диференційного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного підходів, що окреслюють вимоги до цілепокладання, організації процесу формування іншомовної професійної компетентності студентів, побудови змісту навчання іноземної мови професійного спрямування, взаємодії суб’єктів навчального середовища, сприяють оптимізації процесу формування іншомовної професійної компетентності.

Розробляючи теоретичну модель педагогічної системи ІПП у студентів технічних вишів, ми, крім концептуальних ідей, керувалися: по-перше, аналізом досвіду організації та функціонування іншомовної підготовки майбутніх інженерів-технологів-технологів харчової промисловості, наявного в провідних українських ВНЗ; по-друге, особистим досвідом викладання іноземної мови в Національному університеті харчових технологій. У розробленій моделі основними структурними елементами системи ІПП, взаємодія яких забезпечує її функціонування і цілісність, виступають цільовий, змістовний, процесуально-технологічний і результативний компоненти.

Запропонована нами система ІПП майбутніх інженерів-технологів − цілісна і відкрита система, оскільки кожен її компонент, володіючи певними властивостями, є лише частиною цілісності властивостей всієї системи професійної підготовки фахівця. Формування іншомовної професійної компетентності можливе лише у разі цілепокладання та прогнозування результату, вибору певного виду діяльності майбутнього фахівця та викладача при забезпеченні цієї діяльності відповідними технологіями, оцінці результату цієї діяльності.

Висновки. Сучасні освітні процеси у вищій освіті зумовлюють нагальну потребу створення цілісної педагогічної системи, що передбачає оптимальне поєднання традиційних і новаторських підходів до проблеми формування іншомовної професійної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості, використання інноваційного досвіду інтердисциплінарних наукових розвідок. Проте методичне його забезпечення, маючи фрагментарний і несистемний характер, не враховує специфіки харчової промисловості та сучасного етапу розвитку вищої освіти, чому й будуть присвячені наші подальші наукові розвідки.

Використана література:

1. Національний університет харчових технологій. URL: http://nuft.edu.ua/ (дата звернення: 29.03.2019).
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
3. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко та ін. Київ : Ленвіт, 2005. 119 с.
4. Освітньо-професійні програми підготовки магістрів галузі знань 18 “Виробництво та технології” за спеціальністю 181 “Харчові технології” спеціалізації “Технології питної води та водопідготовки харчових виробництв”, “Технології рослинних олій, жирових та косметичних продуктів”, “Технології зберігання і переробки зерна”, “Технології зберігання, консервування та переробки м’яса”: URL: https://nuft.edu.ua/studentu/osvtno-profesjn-programi/osvtno-profesjn-programi-magstri (дата звернення: 29.03.2019).

References

1. Natsionalnyi universytet kharchovykh tekhnolohii. URL: http://nuft.edu.ua/ (data zvernennia: 29.03.2019).
2. Zahalnoievropeiski rekomendatsii z movnoi osvity : vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia / Nauk. red. S. Yu. Nikolaieva. Kyiv : Lenvit, 2003. 273 s.
3. Prohrama z anhliiskoi movy dlia profesiinoho spilkuvannia. / H. Ye. Bakaieva, O. A. Borysenko ta in. Kyiv : Lenvit, 2005. 119 s.
4. Osvitno-profesiini prohramy pidhotovky mahistriv haluzi znan 18 "Vyrobnytstvo ta tekhnolohii" za spetsialnistiu 181 "Kharchovi tekhnolohii" spetsializatsii "Tekhnolohii pytnoi vody ta vodopidhotovky kharchovykh vyrobnytstv", "Tekhnolohii roslynnykh olii, zhyrovykh ta kosmetychnykh produktiv", "Tekhnolohii zberihannia i pererobky zerna", "Tekhnolohii zberihannia, konservuvannia ta pererobky miasa". URL: https://nuft.edu.ua/studentu/osvtno-profesjn-programi/osvtno-profesjn-programi-magstri (data zvernennia: 29.03.2019).

Чередниченко Г. А. Современное положение и перспективы иноязычной профессиональной подготовки будущих инженеров-технологов пищевой отрасли в Украине

Статья раскрывает современное состояние подготовки будущих инженеров-технологов пищевой отрасли в Украине на примере Национального университета пищевых технологий. В работе автором осуществлен анализ образовательно-профессиональных программ по специальности 181 Пищевые технологии, сферы деятельности, должности и требования к специалистам пищевой отрасли. Определены целевые общие компетентности, которые должны получить в процессе обучения будущие инженеры-технологи пищевой промышленности. Предложена система иноязычной профессиональной подготовки будущих инженеров-технологов, предусматривающая интеграцию компетентностного, системного, синергетического, дифференциального, личностно ориентированного, деятельностного подходов.

Ключевые слова: *инженеры-технологи пищевой отрасли, образовательная программа подготовки, система иноязычной профессиональной подготовки.*

Cherednichenko H. A. Current state and perspectives of foreign professional preparation for future engineers technologies of food industry in Ukraine

The article outlines the current state of the training of future food industry engineers in Ukraine on the example of the National University of Food Technologies. The author analyzes educational and professional programs in specialty 181 Food Technologies, areas of activity, positions and requirements for food industry specialists. The article determines general competencies, which future food industry engineers should obtain in the process of training. The system of foreign language training of future food industry engineers is developed, which involves the integration of competency, systemic, synergetic, differential, personally-oriented, activity approaches.

Key words: *future food industry engineers, educational programs of training, system of professional foreign-language training.*

УДК 37.031

Чумак М. Є.

ДО ПИТАННЯ РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX СТОЛІТТЯ

Тематика статті стосується історичних пластів фундаментального подвижництва педагогічних постатей, які працювали над реформуванням змісту освіти досліджуваного періоду. Деталізовано поліфункціональність досліджуваного феномена у контексті діяльнісно-поведінкового, аксіологічного та гносеологічного аспектів. У ретроспективному ключі виокремлено історіографічні та наукознавчі витоки титульної проблематики, охарактеризовано поліфункціональність педагогічних здобутків світочів поколінь на сучасному етапі розвитку українського суспільства.

Інструментарієм дослідження слугували хронологічно-змістовний, поетапно-проблемний, історико-педагогічний та порівняльний методи.

Ключові слова: *педагогічні постаті, кадрова проблема, соціокультурні виміри.*

Розвиток громадсько-педагогічного подвижництва на вітчизняних теренах другої половини XIX століття актуалізував на порядку денному питання реформування змісту освіти. Суспільне розчарування псевдоінтелігенцією, яка намагалася нав'язати державотворчі ідеологеми, призвело до об'єктивної необхідності регіональної "реінтеграції" інтелектуального потенціалу.

Мета статті – дослідження питання реформування змісту освіти другої половини XIX століття.

Аксіологічні виміри предметної наповненості теоретичної спадщини прогресивної вітчизняної інтелігенції виявляються в їх духовній багатогранності та ціннісній зорієнтованості на реалізацію пріоритетних завдань розвитку держави загалом.

Дослідженню різних аспектів титульної проблематики присвячені наукові нариси О. Сухомлинської, В. Сиротюка, П. Гусака, М. Чумака, Т. Дудки та ін.

Перше п'ятиріччя другої половини XIX століття було досить жорстким для освітньої сфери з огляду на консервативну пріоритетність політичного курсу Миколи І. За часів імператора тих представників викла-

дацького складу, яких зарахували до категорії політично “ненадійних”, було ізольовано від навчально-виховного процесу з метою недопущення їх контакту із суб’єктами пізнання. До числа таких “ненадійних” увійшла як вітчизняна, так і іноземна професура, яка відмовилася “добросовісно” співпрацювати в рамках виконання єдиноначального завдання – “продуктивного” виховання слухняних імператору підданих.

І навіть прихід до влади генетичного правонаступника Миколи І – Олександра ІІ, який увійшов у світову історію як “визволитель”, затвердивши Маніфест про відміну кріпосного права (1861 р.), не в змозі був подолати наявну кадрову деструкцію, формування якої було спровоковане неаргументованою освітньою політикою щодо університетів його батька.

В освітньому розрізі вищих шкіл Олександр ІІ отримав від свого попередника «неоціненну» у соціокультурному розрізі спадщину – виконання магістрами посадових обов’язків екстраординарної професури. Така історико-педагогічна реальність була фантастично-регресивним показником на шкалі загальноєвропейської освітньої політики, оскільки у вищеназваній частині світу таких галузевих «аномалій» фактично не існувало.

За сценарієм хрестоматійної версії історичних реалій – на зміну негативній першопричинності прийшла низка негативних наслідків (зокрема, нівелювання імперськими структурами результатів соціокультурної значущості іноземного педагогічного досвіду, нестача кваліфікованого професорсько-викладацького складу, зменшення чисельності випускників класичних університетів) [2]. Феномен “нівелювання” значущості іноземного педагогічного досвіду віддзеркалювався у різкому скороченні кількості іноземної професури, що, з одного боку, виглядало досить органічно – іноземна професура “виростила” власні вітчизняні педагогічні кадри і повернулася до себе на Батьківщину, а з іншого – деструктивно, тобто був страх перед авторитетністю тієї іноземної досвідченої й свідомої професури, яка могла б вказати на хибні манівці освітньо-урядової політики, що, своєю чергою, сильно б зашкодило авторитетності імперського апарату. З метою недопущення сірих “плям” на міжнародному авторитеті імператора та профільного уряду було прийнято одноголосне рішення відмовитися від послуг такої свідомої іноземної інтелігенції і покрити нестачу професорсько-викладацьких кадрів наявним вітчизняним резервом молодих і недосвідчених трудових ресурсів.

Аргументуючи питання, чому окремі європейські країни випередили в освітньому розвитку Російську імперію, К. Ушинський зазначив: “<…> освітні <…> закони суспільного організму <…> засновані на <…> класицизмі <…> який домінував <…> в Англії, Германії, Франції, Італії <…> Німцям <…> класицизм <…> не завадив стати до сучасного часу кабінетними ученими <…> англійці – взяли уроки практичної мудрості, точність і виразність у думках і висловлюваннях; французи – спритні фрази <…> а ми <…> вилучали мертву семінарщину” [3, с. 699]. Намагаючись пояснити, чому на вітчизняних теренах панувала “семінарщина” великий педагог вирішив звернутися до висловлювань свого колеги: “Аналізуючи історію західних університетів, М. І. Пирогов знаходить, що у ній видніли почергово <…> чотири елементи (церковний, національний, філантропічний і науково-освітній), які поступово впливали на дух західних університетів, лише один освітньо-благодійний (філантропічний) домінував у наших університетах” [3, с. 699, 707].

Проблемна “спадщина” у галузі вищої освіти, яка дісталася Олександру ІІ, потребувала здійснення конкретно-поступальних кроків реформування, що уможливило б вихід із кадрової та студентсько-контингентної кризи класичних університетів Наддніпрянщини. Імператор, не бажаючи приймати поспішно-необґрунтованих рішень щодо врегулювання проблемних питань вищої освіти, вирішив прислухатися до думки авторитетних педагогів, які чітко усвідомлювали усі сильні сторони практичної реалізації освітнього реформування за світоглядною посередністю педагогічного досвіду. Функцію досвідчено-авторитетного педагога досить продуктивно у соціокультурному вимірі виконав М. Пирогов.

Ідейна пріоритетність педагогічних поглядів Миколи Івановича щодо проблеми вітчизняного реформування, що віддзеркалилося у сутнісному наповненні змісту статті “Питання життя” (1856 р.), в якій автор “розкритикував становий характер і <…> (кар’єристичну) спрямованість <…> системи освіти”, націливши педагогічний колектив читачів на необхідність підготовки фахівців високого рівня, яких би визнавала світова освічена спільнота [3, с. 9].

Такий виклик цілеспрямованого педагога профільним урядовим структурам і вітчизняній педагогічній спільноті, реалізований за посередництвом засобу масової інформації, не залишився поза увагою чинного керівництва. “Парадоксальною” для цієї історичної епохи була відповідь імператора Олександра ІІ (1855−1881), який вирішив розв’язати такий “прецедент” не цензурно-репресивним шляхом, а раціональним – призначивши М. Пирогова попечителем Одеського (з 1856) і Київського (1858) навчальних округів [3]. Такий кадровий хід на вітчизняній соціокультурно-регіональній “шахівниці” був зумовлений багатьма причинами:

а) чіткістю усвідомлення справжньої відсталості у розвитку вищої освіти на території імперії, що підривало міжнародний авторитет імператора;

б) зростанням соціальної напруги, яка була викликана масовою невдоволеністю від закріпачення та сумарною дією проімперського гніту;

в) ідейно-світоглядною прогресивністю розвитку зазначеної адміністративно-територіальної одиниці в умовах перехресного впливу світоглядних носіїв педагогічного досвіду.

Дещо згодом історіографічна ідеологізація “охрестить” такий кадрово-імператорський хід як зміну вектора офіційної просвітницької політики, яку ми нині можемо ідентифікувати з великим кроком до руїни

імперського моноліту. Справа у тому, що керівництво не оцінило належним чином прогресивності та авторитетності Пирогова, який не прагнув театралізувати широту урядового впливу на справді локалізовано-реформений мінімалізм, а, навпаки, викривав усі слабкі сторони чинної освітньої політики щодо широких мас.

Микола Іванович узявся за справу комплексно, охопивши, з одного боку, освітні заклади різного рівня (починаючи від шкіл і завершуючи підготовкою науково-педагогічних кадрів за кордоном), а з іншого – презентувавши інноваційність мислення у теоретичному (зокрема, "Зауваження на звіти морських навчальних закладів", "Думки і зауваження на проект статуту училищ…", "Погляд на загальний статут наших університетів" та інші) та практичному (зокрема підтримка розвитку недільних шкіл) аспектах [3]. Намагаючись аргументувати рішучість своїх дій, М. Пирогов прокоментував: "Всі <…> нововведення пропоную не для того, щоб змінити мертву букву, а щоб дати великий простір дій особистості наставників <...> в животворних і освітніх силах особистості я вбачаю <…> істинний прогрес" [3, с. 711].

Першою "тріщиною" на імперському моноліті була глибоко просвітницька освітня політика на місцях М. Пирогова, яка з такою силою розхитала маятник національної свідомості, що в лютому 1861 р. імператор був змушений ліквідувати кріпосне право. Досить болісно це відбилося на кар'єрі Миколи Івановича, якого змусили піти у відставку 11 березня цього ж року після п'ятирічної натхненної праці на попечительській ниві Наддніпрянщини.

Зазначена подієвість була виявилася досить скрутною для Київського навчального округу, оскільки сам Пирогов втратив керівні важелі впливу, якими він за час своєї діяльності стимулював нестримність регіонального просвітництва. Паралельно ж сама вітчизняна спільнота не змирилася зі втратою Пирогова як попечителя, що відбилося на реакції інтелігентних кіл та широких суспільних мас. Ось якими словами охарактеризував своє ставлення до К. Ушинський до розв'язання "проблемно" попечительського питання: "<…> на щастя людства, будуть завжди такі особистості, які викликатимуть почуття глибокої поваги, незважаючи на те, чи погоджуємося ми з їх думками <…> Такий саме авторитет назавжди пов'язаний з іменем М. І. Пирогова" [4, с. 87–88]. Такими словами Костянтин Дмитрович намагався у досить лояльній формі пояснити "нестримність" педагогічного авторитету, який не можна зруйнувати насильницьким впливом діючих політичних реакцій.

Проте Микола Іванович не поставив крапки на своїй фундаментальній діяльності в галузі освіти, екстраполювавши її з вітчизняних умов на міжнародно-інституційну арену. Пирогов свого часу збагнув, що йому та іншим свідомим інтелігентам (зокрема, Т. Шевченку і М. Костомарову) вдалося завдати першого удару, який похитнув соціальні позиції чинного керівництва, а далі треба було освоювати міжнародну соціокультурну арену, щоб українське питання знайшло широку підтримку закордоном.

Призначення М. Пирогова приблизно через рік керівною фігурою в колі організованих груп, які відряджалися за кордон із метою написання наукової роботи та паралельного виконання лекторських функцій, послугувало черговим "вогником" для освітлення вітчизняного та іноземного освітньо-соціокультурного простору [1]. Недарма М. Пирогов підкреслював "життєву необхідність поєднання двох елементів – наукового і освітнього – у одне ціле і <…> неможливо прокласти кордони між цими двома елементами; люди, рухаючи науку вперед, <…> прагнуть зробити й інших учасниками цього руху" [3, с.708].

У геопросторовому розрізі повноваження М. Пирогова значно розширювалися, якщо попередньо попечительські функції поширювалися на частину Наддніпрянських земель, то нове призначення дало змогу охопити педагогу проросійські терени та практично торкнутися відомих проєвропейських освітніх інституцій.

І знову п'ять років урядові кола "відвели" М. Пирогову для реалізації просвітницьких функцій на цей раз за кордоном. Хоча й за цей короткий період Микола Іванович черговий раз зробив досить багато, що відбилося на рівні щоденних турбот за своїми підопічними – здобувачами за кордоном, які практично торкалися: організації оптимальних побутово-фінансових умов, підтримки та навчання вихованців, вивчення особистих даних кожного з метою організації найбільш комфортних робочих умов задля підвищення продуктивності праці.

Вагомість внеску М. Пирогова не залишилася поза увагою педагогічного корифея того часу – К. Ушинського. Останній у досить жорсткій формі охарактеризував тогочасні соціокультурні реалії: "Література наша любить вимальовувати похмурі характери, любить розвіювати історичні особистості, любить топтати у бруд минулі авторитети, але їй не вдасться похитнути того морального авторитету, який собі здобув М. І. Пирогов" [4, с. 731]. Підсумувати вагомість діяльнісних починів та теоретичної спадщини у розрізі досліджуваної проблематики хотілося б словами професора В. Смірнова: "великим педагогом <…> було відкрито педагогічний рух 60-х рр. XIX ст., охопивши потім усе коло основних питань педагогіки і виховання" [4, с. 732].

Висновки. На основі вищевикладеного можемо зробити висновок, що розвій громадсько-педагогічного подвижництва в досліджуваний період привніс до суспільного життя нові освітні орієнтири, які на підсвідомому рівні підлягали легкому сприйняттю, а в практичному ключі – складному виконанню. Впровадження у життя нового змісту освітнього реформування актуалізувало виховання національного духу, "відшліфовування" нових елементів педагогічної культури (зокрема цілеспрямованість на самовдосконалення, раціоналізм, педагогічна майстерність тощо).

Використана література:

1. Дудка Т. Ю. Просвітницький туризм як історико-педагогічний феномен : монографія. Київ–Херсон : ФОП Гринь Д. С., 2017. 460 с.
2. О лицах, окончивших курс в наших университетах. *Журнал Министерства народного просвещения.* Санкт-Петербург : Типография Императорской Академии наук, 1863. Апрель. С. 174–178.
3. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1953. 752 с.
4. Ушинский К. Д. Сочинения. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1948. С. 87−88.

References:

1. Dudka T. Yu. Prosvitnyczkyj turyzm yak istoryko-pedagogichnyj fenomen: monografiya. Kyiv–Herson : FOP Gryn D. S., 2017. 460 s.
2. O lyczax, okonchyvshyh kurs v nashyh unyversytetax. *Zhurnal Mynysterstva narodnogo prosveshhenya.* Sankt-Peterburg : Typografya Imperatorskoj Akademy Nauk, 1863. Aprel. S. 174–178.
3. Pyrogov N. Y. Izbrannыe pedagogychesky sochynenya. Moskva : Izd-vo APN RSFSR, 1953. 752 s.
4. Ushynskyj K. D. Sochynenya. Moskva : Izd-vo APN RSFSR, 1948. S. 87−88.

Чумак М. Е. К вопросу реформирования содержания образования второй половины XIX века

Тематика статьи касается исторических пластов фундаментального подвижничества педагогических фигур, которые работали над реформированием содержания образования исследуемого периода. Детализирована полифункциональность исследуемого феномена в контексте деятельностно-поведенческого, аксиологического и гносеологического аспектов. В ретроспективном ключе выделены историографические и науковедческие истоки титульной проблематики, охарактеризована полифункциональность педагогических достижений светочей поколений на современном этапе развития украинского общества.

Инструментарием исследования послужили хронологически содержательный, поэтапно-проблемный, историко-педагогический и сравнительный методы.

Ключевые слова: *педагогические фигуры, кадровая проблема, социокультурные измерения.*

Chumak M. Ye. To the Issue of Education Content Reformation in the second half of the XIX century

The subject of the article concerns the historical layers of fundamental educational activities of pedagogical figures who worked on the resolution of the high school personnel destruction of the studied period. The polyfunctionality of the investigated phenomenon in the context of activity-behavioral, axiological and epistemological aspects is detailed. In the retrospective key, the historiographical and scientific knowledge sources of the title issues are distinguished; polyfunctionality of pedagogical achievements of the generations’ beacons at the present stage of development of the Ukrainian society is characterized.

The research tools for the study were chronological and content, incremental, historical, pedagogical and comparative methods.

Key words: *pedagogical figures, staff problem, socio-cultural dimensions.*

УДК 378.147

Шерудило А. В.

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

У статті здійснено аналіз підходів до трактування поняття “педагогічна майстерність”. Обґрунтовано, що великого значення для розвитку педагогічної майстерності майбутніх учителів набувають вдосконалення змісту й методика викладання циклу педагогічних дисциплін. Описано досвід використання викладачами кафедри педагогіки та менеджменту освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка сучасних технологій навчання під час викладання дисциплін “Педагогіка”, “Основи педагогічної майстерності”, “Вступ до спеціальності”, “Методика виховної роботи”, “Етнопедагогіка”, “Нові педагогічні технології”. Зокрема, розглянуто специфіку впровадження технології педагогічних майстерень, технології проектної діяльності, технології дослідницької діяльності, технології тьюторського супроводу, технології соціально-контекстної освіти, які сприяють розвитку педагогічної майстерності майбутніх учителів.

Ключові слова: *педагогічна майстерність, сучасні технології навчання, майбутні учителі.*

Процес реформування освіти в Україні висуває нові вимоги до підготовки педагогічних кадрів. Високий рівень знань із предмета й опанування методики його викладання вже не можуть повністю охарактеризувати актуальний рівень професійної готовності вчителя. Аналіз практики показує, що однією з вагомих проблем сучасної освітньої системи є недостатній рівень підготовленості вчителів до роботи в умовах, що вимагають самостійного прийняття оптимальних педагогічних рішень. Відомо, що освітня практика сьогодення вимагає від вчителя вміння самостійно та науково обґрунтовано конструювати навчальний процес.

Різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів знайшли своє відображення в працях М. Б. Євтуха, В. П. Зінченка, В. М. Гончаренка, О. В. Киричука, С. О. Сисоєвої, М. М. Солдатенка та інших. Проблеми формування й удосконалення педагогічної майстерності широко розкриті в наукових доробках І. А. Зязюна, В. І. Ковальчука, Н. В. Кузьміної, А. І. Щербакова та інших.

Мета статті полягає в обґрунтуванні особливостей розвитку майбутніх учителів засобами сучасних технологій навчання в умовах університету.

Аналізуючи різні підходи до розуміння сутності педагогічної майстерності, на особливу увагу заслуговують праці наукової школи І. А. Зязюна та її послідовників, в яких педагогічна майстерність розуміється своєрідним підсумком розвитку людини, виражаючи досягнення чи повноту професійної якості. Керуючись поглядами представників означеної наукової школи, стан майстерності доцільно характеризувати здатністю педагога інтегруватися з будь-яким науково-практичним контекстом, досвідом, інформацією, перетворюючи її на джерело, засіб вирішення професійних завдань і власного професійного зростання, а також усвідомленням механізмів успішності своєї праці, себе як специфічного «інструмента» роботи з людиною [1].

Український вчений І. А. Зязюн під педагогічною майстерністю розглядає комплекс властивостей і якостей особистості вчителя, які забезпечують високий рівень організації його професійної діяльності. Він зауважує, що професійні знання – це основа становлення професійної майстерності.

Розуміння педагогічної майстерності як високого рівня професійної діяльності вчителя, що лежить в основі більш високих, або вищих рівнів його професіоналізму – педагогічної творчості й педагогічного новаторства, – ми знаходимо в роботах А. К. Маркової, І. Ф. Харламова та інших дослідників. Науковець А. К. Маркова визначає сутність педагогічної майстерності як "виконання вчителем своєї праці на рівні зразків і еталонів, відпрацьованих в практиці й вже описаних у методичних розробках і рекомендаціях" [6]. Вона вважає, що майстерність педагога виявляється в досить високому рівні опанування основами професії, в успішному застосуванні вчителем вже відомих у науці й практиці прийомів.

Великого значення для розвитку педагогічної майстерності майбутніх учителів набуває вдосконалення змісту й методика викладання циклу педагогічних дисциплін. У своїй освітній діяльності викладачі кафедри педагогіки та менеджменту освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка орієнтуються на нові перспективні розробки педагогічної теорії та практики, для яких характерною ознакою є варіативність технологій, які активізують пізнавальну діяльність студентів. Як організаційний компонент при цьому використовуються сучасна навчально-методична література, новітні джерела інформації, технічні засоби навчання.

Значний потенціал репрезентує використання ігрових технологій в освітньому процесі закладу вищої освіти. Зокрема, у процесі викладання дисциплін "Педагогіка", "Основи педагогічної майстерності" ефективно використовується рольова гра «Портфоліо сучасного вчителя». У ході гри майбутні вчителі "приміряють" на себе образ "ідеального педагога". Цікавим моментом гри є те, що через індивідуальність сприйняття кожного студента цей образ володіє специфічними властивостями і якостями, на основі взаємного обміну якими він корегується і доповнюється.

Особливу увагу в процесі підготовки до занять викладачі кафедри педагогіки та менеджменту освіти приділяють технології проблемного навчання, використання якої дає змогу підготувати майбутніх учителів до розв'язування проблем організації взаємодії з суб'єктами педагогічного процесу (молодшими школярами, підлітками, старшокласниками, батьками, колегами, адміністрацією навчального закладу). На заняттях, присвячених вивченню взаємодії з дітьми різного віку, розробляються ідеї про активну особистісну роль дитини в освітньому процесі, орієнтацію педагога на сприяння розвитку дитини, співучасть, співпрацю, пошук і створення різних варіантів вирішення цих педагогічних ситуацій.

Проблеми організації взаємодії з батьками і колегами розглядаються в контексті пошуку однодумців і помічників у плані організації особистісно-орієнтованого педагогічного процесу. До практичних занять студенти в мікрогрупах готують інноваційні розробки, моделі, проекти, спрямовані на вирішення конкретних педагогічних проблем з урахуванням вікових та особистісних характеристик суб'єктів взаємодії.

Залучаючись до впровадження інноваційних технологій, методів і прийомів педагогічної діяльності, майбутні вчителі не лише занурювалися в проблеми взаємодії з різними суб'єктами педагогічного процесу, а й самі вчилися працювати в команді, спільно шукати творче розв'язання поставленої проблеми, погоджувати свої позиції. Створюючи інноваційні проекти, студенти орієнтуються не тільки на використання вже наявних форм взаємодії, але й на адаптацію цих форм до актуальних педагогічних завдань. Студентам пропонується не обмежуватися однією формою, а розробляти систему форм взаємодії, визначати умови організації проектів, прогнозувати очікувані результати реалізації інноваційного проекту, що дають змогу робити висновки про особистісні перетворення суб'єктів взаємодії.

Використання інтерактивних методів, ділової та сюжетно-рольової ігор, кейс-технології, створення проблемних ситуацій дають змогу успішно вирішувати цілий спектр завдань професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів [3, с. 10]. Означений комплекс педагогічних прийомів, методів можна успішно використовувати під час проведення на заняттях фрагментів виховних заходів, нетрадиційних уроків, уроків із використанням елементів інноваційних освітніх технологій, батьківських зборів. Такі ділові ігри доцільно проводити під час практичних занять і самостійної роботи з дисциплін "Педагогіка", "Вступ до спеціаль-

ності”, “Методика виховної роботи”, “Етнопедагогіка”, “Нові педагогічні технології”, “Основи педагогічної майстерності”.

Особливого значення набуває використання педагогічних інновацій у процесі викладання дисципліни “Етнопедагогіка”. Для того, щоб оптимально вирішувати завдання професійно-педагогічної підготовки студентів, на заняттях використовують педагогічні ситуації комунікативного характеру, рішення яких здійснюється студентами з використанням засобів народної педагогіки.

Інноваційною формою організації навчального заняття є проведення фрагментів уроків, побудованих на основі етнопедагогічних технологій, відповідно до яких майбутні вчителі проектують організації навчально-виховного процесу в школі на основі елементів народної педагогіки.

Також під час проведення семінарських занять і організації самостійної роботи студентів великого значення набуває театралізований показ обрядів, які розкривають сутність та істинний освітньо-виховний потенціал народних традицій. Безпосередня участь різного роду обрядової діяльності українців та інших народів, які проживають в Україні, вже є своєрідним прикладом народної драматургії: у кожного учасника обряду своя роль, свій образ, свої функції, традиції й народний етикет, які регламентують послідовність дій і особливості їх взаємин. Особливий колорит і самобутність підкреслюється національним одягом, предметами народного побуту, музичним і пісенно-поетичним супроводом, створюючи ідеальну мізансцену для проведення обряду.

Важливе значення має багата палітра позитивних емоцій, святкова атмосфера, яка супроводжує багато елементів традиційно-обрядової діяльності. Тому в сучасних умовах, коли завданням відродження народних традицій приділяється велика увага, майбутні вчителі мають не тільки знати суть і справжнє смислове значення особливостей народної системи виховання, а й вміти активно використовувати, чому значною мірою сприяють опановані в процесі професійної підготовки знання, уміння і навички. У зв’язку з цим використання інноваційних технологій у процесі викладання дисципліни “Етнопедагогіка” дає змогу не лише поглибити знання студентів у галузі народної культури, а й формує особливу модель педагогічної діяльності, в якій органічно поєднуються інноваційні прийоми, специфічні способи організації педагогічної взаємодії, запозичені з народної педагогіки, взаємозбагачуючись і доповнюючи один одного.

У результаті комплексу заходів підвищується успішність студентів, у них формується достатня база для застосування інновацій у майбутній педагогічної діяльності, вони виходять на творчий рівень опанування професією.

Розглянемо й інші технології, які доцільно використовувати під час викладання педагогічних дисциплін із метою розвитку педагогічної майстерності.

Зокрема, технологія педагогічних майстерень є оригінальним способом організації діяльності студентів у складі малої групи за участю педагога-майстра, який ініціює пошуковий, творчий характер діяльності студентів. До переваг означеної технології можна зарахувати: розвиток творчого мислення; пошук істини власним шляхом; відхід від цілої низки формальних моментів навчальної діяльності; переосмислення сутності самого поняття “контроль протікання навчального процесу” у внутрішній контроль, самодіагностику через роботу в парах, групах, через соціалізацію. На думку дослідниці Г. А. Мейчік, майстерня формує мотивацію на процес пізнання, на зміну, вдосконалення особистості як учня, так і педагога, тому що дає змогу вивчити що-небудь зсередини, з різних сторін, в будь-який зручний або доступний спосіб [8].

Основними елементами технології педагогічних майстерень є методичні прийоми: індукція, самоконструкція, соціоконструкція, соціалізація, розрив, корекція, творче конструювання знання. Головним у технології педагогічних майстерень є не висвітлення та опанування інформації, а передача способів роботи. Означена технологія дає змогу розблокувати здібності учня, уникнути причин, які гальмують реалізацію природнього творчого потенціалу.

Технологія проектної діяльності полягає в організації спільної навчально-пізнавальної, творчої або ігрової діяльності студентів, яка має спільну мету, узгоджені методи, способи діяльності й спрямована на досягнення загального результату діяльності. Провідною умовою проектної діяльності є наявність заздалегідь вироблених уявлень про кінцевий продукт діяльності, етапів проектування (вироблення концепції, визначення цілей і завдань проекту, доступних і оптимальних ресурсів діяльності, створення плану, програм і організація діяльності з реалізації проекту) та реалізації проекту, включаючи його осмислення і рефлексію результатів діяльності. Технологія проектної діяльності орієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування й опанування нових, у тому числі й шляхом самоосвіти [9, с. 5].

Технологія дослідницької діяльності передбачає діяльність студентів, пов’язану з вирішенням творчих, дослідницьких завдань із заздалегідь невідомим результатом, й окреслює наявність основних етапів, характерних для дослідження в науковій сфері, визначену з огляду на прийняті в науці традиції: постановка проблеми, вивчення теорії, присвяченій конкретній проблематиці, підбір методик дослідження та практичне опанування ними, збір власного матеріалу, його аналіз і узагальнення, науковий коментар, власні висновки.

Технологія тьюторського супроводу має на меті реалізацію нових способів і шляхів спілкування педагога зі здобувачами освіти. Ця технологія передбачає використання нових способів, прийомів, методів викладання. Технологія тьюторського супроводу – це нестандартна форма організації занять, яка допомагає створити творчу атмосферу, психологічний комфорт, сприяє професійному та особистісному зростанню май-

бутніх учителів, розвитку їх пізнавальних, творчих та комунікативних здібностей, пізнавального інтересу, мотивації навчально-пізнавальної, дослідницької діяльності, дає змогу здійснити й емоційно відчути процес спільної творчості, пошуку знання.

Технологія соціально-контекстної освіти – система організації навчального процесу в закладах вищої освіти, яка заснована на ігровому моделюванні ситуацій життєдіяльності в контексті соціальної взаємодії школярів і майбутніх учителів, пов'язаних із виявленням актуальних проблем і подальшим проектуванням етапів досягнення мети й постановкою доцільних завдань, які сприяють розв'язанню цих проблем. Методичним ядром означеної технології є проектно-контекстний підхід, "який полягає в проектуванні й використанні навчальних соціальних ситуацій і рольових ігор як форм контекстного навчання старшокласників" [7].

Концептуальною основою технології соціально-контекстної освіти є теорія контекстного навчання і виховання, розроблена в науково-педагогічній школі А. А. Вербицького. Контекстним є таке навчання, в якому в формах організації освітньої діяльності динамічно моделюється загальнокультурний, духовний, предметний, соціальний зміст освіти життєдіяльності учня, здійснюється трансформація його навчально-пізнавальної діяльності в соціально-практичну.

Висновки. Таким чином, науково-теоретичні знання, практичні вміння та навички майбутніх учителів, засвоєні ними в педагогічних закладах вищої освіти, є основою у формуванні їхньої майстерності. Зокрема, використання сучасних технологій навчання під час підготовки майбутніх учителів сприяє розвитку їхньої педагогічної майстерності.

Використана література:

1. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка.* 2005. № 25. С. 13–18.
2. Ковальчук В. І. Розвиток педагогічної майстерності педагога вищої школи в умовах змін. *Людина, суспільство, держава у філософському дискурсі: історія і сучасність* : матеріали міжнар. наук-практ. конф., Київ, 18–19 травня 2017 р. Київ : Міленімум, 2017. С. 169–170.
3. Ковальчук В. І. Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання професійно-технічних начальних закладів у післядипломній освіті : дис. … д-ра. пед. наук : 13.00.04 / Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2014. 369 с.
4. Ковальчук В. І. Педагогічна майстерність викладача, як основа його компетентності. *Педагогічна майстерність як система професійно мистецьких компетентностей* : збірник матеріалів IX міжнар. педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької / гол. ред. І. А. Зязюн. Чернівці : Зелена Буковина, 2011. Вип. 3 (7). С. 569–579.
5. Ковальчук В. І. Формування проектної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів: концептуальна модель. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.* 2015. Вип. 28. С. 26–33.
6. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1993. 193 с.
7. Мачехина О. Н. Технология социально-контекстного образования в развитии социальной компетентности. URL: https://cyberleninka.ru/article/v/tehnologiya-sotsialno-kontekstnogo-obrazovaniya-v-razvitii-sotsialnoy-kompetentnosti (дата звернення: 20.03.2019).
8. Мейчик Г. А. Педагогическая технология мастерских как средство реализации современных тенденций развития высшего образования. *Тьюторское сопровождение и открытые образовательные технологии в современном образовании* : сборник статей. Москва : МИОО, 2008. С. 63–79.
9. Тьюторское сопровождение и открытые образовательные технологии в современном образовании: сборник статей. Москва : МИОО, 2008. 160 с.
10. Шерудило А. В. Методика формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка* : збірник наук. праць. Серія: Педагогічні науки. 2018. Вип. (1) 36. С. 176–184.

References:

1. Ziaziun I. A. Filosofiia pedahohichnoi yakosti v systemi neperervnoi osvity. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni I. Franka.* 2005. № 25. S. 13–18.
2. Kovalchuk V. I. Rozvytok pedahohichnoi maisternosti pedahoha vyshchoi shkoly v umovakh zmin. *Liudyna, suspilstvo, derzhava u filosofskomu dyskursi: istoriia i suchasnist* : materialy mizhnar. nauk-prakt. konf., Kyiv, 18–19 travnia 2017 r. Kyiv : Milenimum, 2017. S. 169–170.
3. Kovalchuk V. I. Teoretychni i metodychni zasady rozvytku pedahohichnoi maisternosti maistriv vyrobnychoho navchannia profesiino-tekhnichnykh nachalnykh zakladiv u pisliadyplomnii osviti : dys. … d-ra. ped. Nauk : 13.00.04 / Klasychnyi pryvatnyi universytet. Zaporizhzhia, 2014. 369 s.
4. Kovalchuk V. I. Pedahohichna maisternist vykladacha, yak osnova yoho kompetentnosti. *Pedahohichna maisternist yak systema profesiino mystetskykh kompetentnostei* : zb. materialiv IKh mizhnar. pedahohichno-mystetskykh chytan pamiati profesora O. P. Rudnytskoi / hol. red. I. A. Ziaziun. Chernivtsi : Zelena Bukovyna, 2011. Vyp. 3 (7). S. 569–579.
5. Kovalchuk V. I. Formuvannia proektnoi kompetentnosti uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv: kontseptualna model. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka.* 2015. Vyp. 28. S. 26–33.
6. Markova A. K. Psihologija truda uchitelja: kn. dlja uchitelja. Moskva : Prosveshhenie, 1993. 193 s.
7. Machehina O. N. Tehnologija social'no-kontekstnogo obrazovanija v razvitii social'noj kompetentnosti. URL: https://cyberleninka.ru/article/v/tehnologiya-sotsialno-kontekstnogo-obrazovaniya-v-razvitii-sotsialnoy-kompetentnosti (data zvernennja: 20.03.2019).
8. Mejchik G. A. Pedagogicheskaja tehnologija masterskih kak sredstvo realizacii sovremennyh tendencij razvitija vysshego obrazovanija. *T'jutorskoe soprovozhdenie i otkrytye obrazovatel'nye tehnologii v sovremennom obrazovanii* : sbornik statej. Moskva: MIOO, 2008. S. 63–79.

9. T'jutorskoe soprovozhdenie i otkrytye obrazovatel’nye tehnologii v sovremennom obrazovanii : sbornik statej. Moskva : MIOO, 2008. 160 s.
10. Sherudylo A. V. Metodyka formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii u dytiachykh zakladakh ozdorovlennia ta vidpochynku. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka* : zb. nauk. prats. Seriia: Pedahohichni nauky, 2018. Vyp. (1) 36. S. 176–184.

Шерудило А. В. Развитие педагогического мастерства будущих учителей средствами современных технологий обучения

В статье проведен анализ подходов к трактовке понятия “педагогическое мастерство”. Обосновано, что большое значение для развития педагогического мастерства будущих учителей приобретают совершенствование содержания и методика преподавания цикла педагогических дисциплин. Описан опыт использования преподавателями кафедры педагогики и менеджмента образования Глуховского национального педагогического университета имени Александра Довженко современных технологий обучения при преподавании дисциплин “Педагогика”, “Основы педагогического мастерства”, “Введение в специальность”, “Методика воспитательной работы”, “Этнопедагогика”, “Новые педагогические технологии”. В частности, рассмотрена специфика внедрения технологии педагогических мастерских, технологии проектной деятельности, технологии исследовательской деятельности, технологии тьюторского сопровождения, технологии социально-контекстного образования, которые способствуют развитию педагогического мастерства будущих учителей.

Ключевые слова: *педагогическое мастерство, современные технологии обучения, будущие учителя.*

Sherudylo A. V. The development of intending teachers pedagogical masterness by means of modern teaching technologies

The article analyzes approaches to the interpretation concept of “pedagogical masterness”. It is substantiated that improving the content and teaching methods of the pedagogical disciplines is of great importance for the development of the intending teachers pedagogical masterness. The experience of using modern technology of teaching during the teaching such disciplines as “Pedagogy”, “Fundamentals of pedagogical skills”, “Introduction to a specialty”, “Methodology of educational works”, “Ethnopedagogics”, “New pedagogical technologies” are described by the teachers of the Department of Pedagogy and Management of Education at Olexander Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University. In particular, the peculiarities of the pedagogical colloquiums introduction, technologies of project and research activities, technologies of tutor supporting, technologies of social and contextual education that promote the development of intending teachers pedagogical masterness are considered.

Key words: *teaching skills, modern educational technology, future teachers.*

УДК 37.091.31.3

Шостаківська Н. М.

ВИКОРИСТАННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті запропоновано шляхи та методи вирішення проблем, які відбулися в процесі застосування проектних технологій майбутніми ІТ-фахівцями; розглянуто передумови використання методу проектів у процесі підготовки майбутніх фахівців за допомогою використання компетентнісного підходу, проведено аналіз навчальних програм, було виокремлено протиріччя між рівнем підготовки висококваліфікованих фахівців у вищій освіті і запитами постіндустріального суспільства. Як ефективна технологія формування конкурентоспроможного фахівця нами запропонований метод проектів, який забезпечує самостійну пізнавальну діяльність майбутніх фахівців, спрямовану на вирішення професійних завдань за допомогою використання компетентнісного підходу, що вимагають залучення знань із різних дисциплін, яка передбачає розвиток особистісних і професійних якостей, умінь і навичок, необхідних для конкурентоспроможних фахівців, щоб бути актуальним на сучасному ринку праці.

Ключові слова: *компетентність, компетенції, конкурентоспроможність, модель, проект, проектна діяльність, професійне навчання.*

Модернізація української освіти з світовим співтовариством, перехід від індустріального суспільного устрою до інформаційно-комунікативного, де особистість людини виходить на перший план, модернізація і побудова інноваційної економіки перед вищою професійною освітою ставлять завдання підвищення якості підготовки майбутніх ІТ-фахівців, відповідних потребам на сучасного ринку праці, за допомогою компетентнісного підходу.

Нині сучасна вища освіта орієнтована на компетентнісну

модель випускника, яка передбачає собою фахівця з високим ступенем сформованості професійної компетентності за всіма видами професійної діяльності, для якого спочатку визначені рівень і якість не тільки

традиційних інтелектуальних і поведінкових стандартів, але й методи особистісних цінностей і професійного світогляду, необхідні для вирішення професійних і соціальних завдань [10, с. 56].

Аналіз наукової літератури (О. С. Анісімов, М. Л. Князєва, А. К. Громцева, І. А. Зимова, В. В. Сєріков, Е. С. Полат, А. В. Хуторський та ін.) свідчить, що для затребуваності на ринку праці випускнику вищого професійного навчального закладу необхідно володіти не тільки набором певних знань, умінь і навичок, а й здібностями до самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення протягом усього життя.

Аналіз науково-педагогічної літератури, діяльності вищих навчальних закладів, матеріалів міжнародних та загальноукраїнських конференцій свідчить, що поставлені завдання варто вирішувати на всіх щаблях освітнього процесу, в контексті змісту, цілей і завдань освітніх програм, використовуючи нові педагогічні методи і технології, такі як технології особистісно-орієнтованого навчання, активні методи навчання, проблемне навчання, програмоване навчання, модульне навчання, технології розвиваючого навчання, метод проектів, дистанційна освіта та ін. Ефективні інновації в навчанні мають забезпечити якісні зміні рівня розвитку особистості [9, с. 147].

Нині проведено низку досліджень, які показують, що впровадження в практику сучасної вищої школи такої інноваційної технології, як метод проектів, здатне забезпечити високий рівень формованої професійної компетентності майбутніх ІТ-фахівців. Проблемі ефективного використання методу проектів у вищій професійній освіті присвячені роботи таких авторів, як Е. Н. Баликін, Н. А. Брендева, Д. Н. Бузун, М. У. Гаппоєва, А. В. Самохвалов, Р. К. Сімбулетова, М. С. Чванов, В. В. Черних та інші. У них представлені різні шляхи формування професійно значущих якостей і характеристик майбутніх фахівців.

У наукових дослідженнях поняття "проектування" визначається як: процес, який дає початок змінам у штучному середовищі (Дж. Джонсон) [3]; процес, який розвиває проектувальні навички його учасників, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати набуті знання на практиці, формує вміння самостійно конструювати власну діяльність (Л. С. Василевська) [2]; особливий тип інтелектуальної діяльності, відмінною рисою якої є перспективна орієнтація на практично спрямоване дослідження (І. Ф. Ісаєв) [6]; самостійний вид діяльності, що передбачає наявність такого етапу, як прогнозування (спеціально організоване дослідження, спрямоване на отримання інформації про розвиток об'єкта) (А. Д. Цимбалару) [12, с. 30–35]; вид діяльності, що синтезує в собі елементи ігрової, пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, перетворюючої, професійно-трудової, комунікативної, навчальної, теоретичної практичної діяльності (О. М. Коберник) [7, с. 23]; творча, інноваційна діяльність, оскільки завжди спрямована на створення об'єктивно і суб'єктивно нового продукту [4].

У наукових дослідженнях поняття "діяльність" розглядається як: активна взаємодія людини з навколишньої дійсністю, у процесі якої людина є суб'єктом, цілеспрямовано впливаючи на об'єкт і задовольняючи таким способом свої потреби [11, с. 95]; система, яка включена в суспільні відносини, як процес, в якому відбувається взаємний перехід між полюсами "суб'єкт-об'єкт" (О. М. Леонтьєв) [8]; типова функціональна система, яка виступає як єдність трьох аспектів: предметно-дієвого, фізіологічного і психічного (В. Д. Шадріков) [13]. Таким чином, проектна діяльність – конструктивна і продуктивна діяльність особистості, спрямована на розв'язання життєво значущої проблеми, досягнення кінцевого результату в процесі цілепокладання, планування і здійснення проекту. Вона належить до унікальних способів людської практики, пов'язаної із передбаченням майбутнього, створенням його ідеального образу, здійсненням та оцінкою наслідків реалізації задумів. Проектна діяльність виступає способом розвитку творчості, самостійності, прагнення до ідеально-перспективного перетворення світу за допомогою креативних дій і операцій у процесі створення конкретного продукту – проекту ідеального та реального [10, с. 13].

Розглянувши наукове дослідження Н. А. Забеліної, рівневе застосування методу проектів у підготовці студентів у виші дає змогу на молодших курсах формувати в них почуття відповідальності за кінцевий результат, якість створюваного продукту, прищеплює навички роботи в команді, на старших курсах дозволяє їм, спираючись на накопичений досвід, брати участь у розробці реальних проектів, які можуть бути використані на практиці, завдяки чому майбутні ІТ-фахівці демонструють соціальні, економічні, правові, професійні аспекти своєї роботи, показують рівень своєї професійної компетентності. Метод у цьому разі виступає як складовий елемент методики підготовки в ВНЗ.

Можна зазначити, що якщо метод проектів впровадити як постійну складову частину в освітній процес, то можна створити оптимальні умови для:

– мотивації професійної діяльності за допомогою актуалізації інтересів, потреб і мотивів майбутніх ІТ-фахівців до активної діяльності;

– формування здібностей гнучкої адаптації до швидко мінливих життєвих ситуацій з огляду на можливість вибору траєкторії навчання;

– вдосконалення комунікативної компетенції, розвитку індивідуальних особистісних якостей ІТ-фахівців;

– розвитку самостійності в придбанні нових знань, зміни ролі і функцій викладача в освітньому процесі.

Постійне залучення спеціалізованих проектів у навчальну програму, можливість самостійного вибору студентом освітніх траєкторій, забезпечення механізмів комфортного взаємодії студентів і викладачів у

процесі роботи над проектом, наявність методики моніторингу проекту на всіх етапах його виконання дають змогу створювати ефективні умови для розкриття зазначених вище здібностей майбутніх фахівців. Незважаючи на те, що майбутні ІТ-фахівці технічного спрямування отримують доволі хорошу підготовку в сфері педагогічної та науково-дослідницької діяльності, мало уваги приділено формам роботи у взаємодії, з розвитку навичок спілкування, адаптації студента до життя в інформаційному суспільстві, розвитку управлінських навичок, проектування освітніх ресурсів засобами інформаційних технологій, розвитку здібностей творчо підходити до вирішення професійних завдань, формуванню навичок самостійного добування необхідної інформації, особистісного та професійного самовдосконалення. Розглянута та впроваджена в навчальний процес модель орієнтована на формування в майбутніх ІТ-фахівців технічного спрямування необхідного рівня професійних і особистісних компетентностей за допомогою механізму проектної діяльності з метою забезпечення його високої конкурентоспроможності на ринку праці [9, с. 151].

Структурно-функціональна модель організації проектної діяльності майбутніх ІТ-фахівців за допомогою компетентнісного підходу складається з таких блоків: концептуально-цільового, змістовного, технологічного, діагностичного.

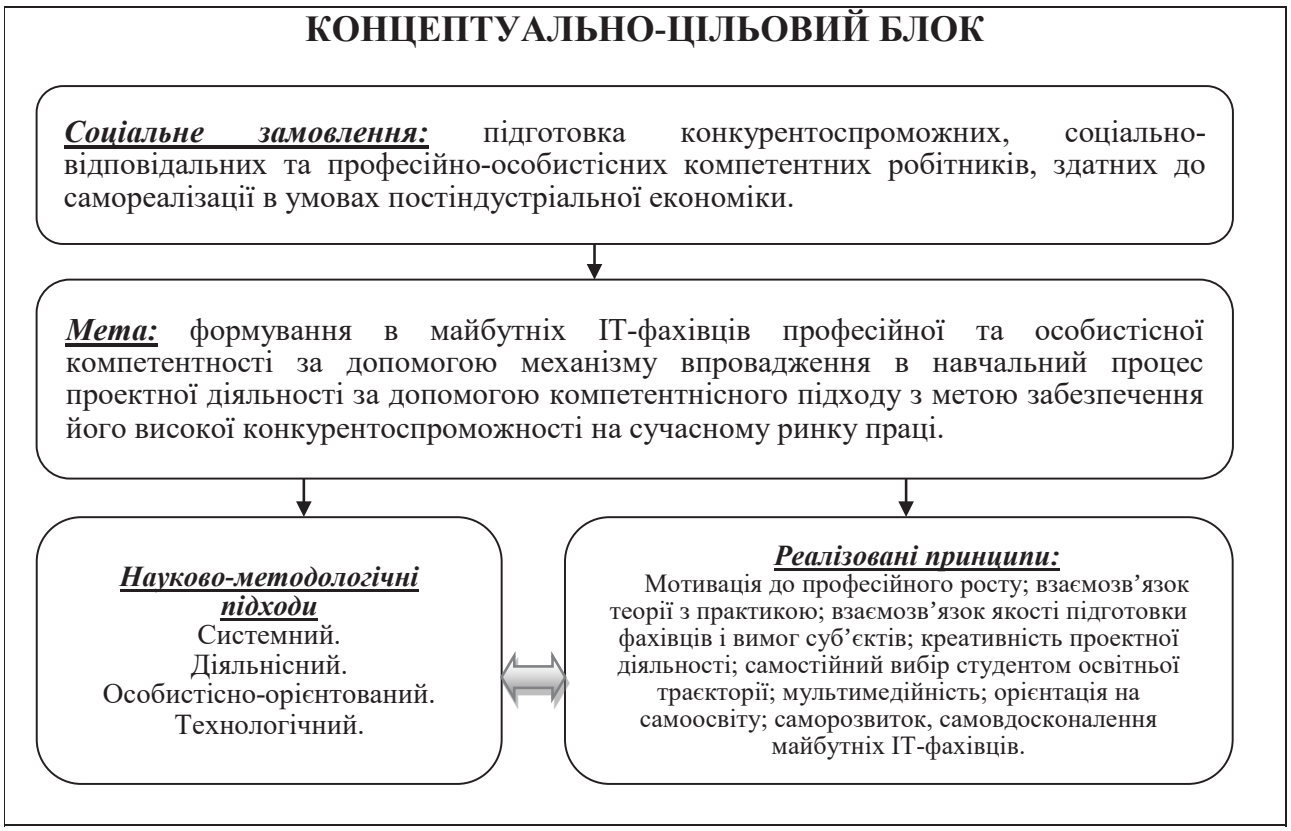
Концептуально-цільовий блок моделі охоплює ідею формування в майбутніх фахівців технічного спрямування професійних компетентностей за допомогою проектної діяльності з метою забезпечення його високої конкурентоспроможності для сучасного ринку праці.

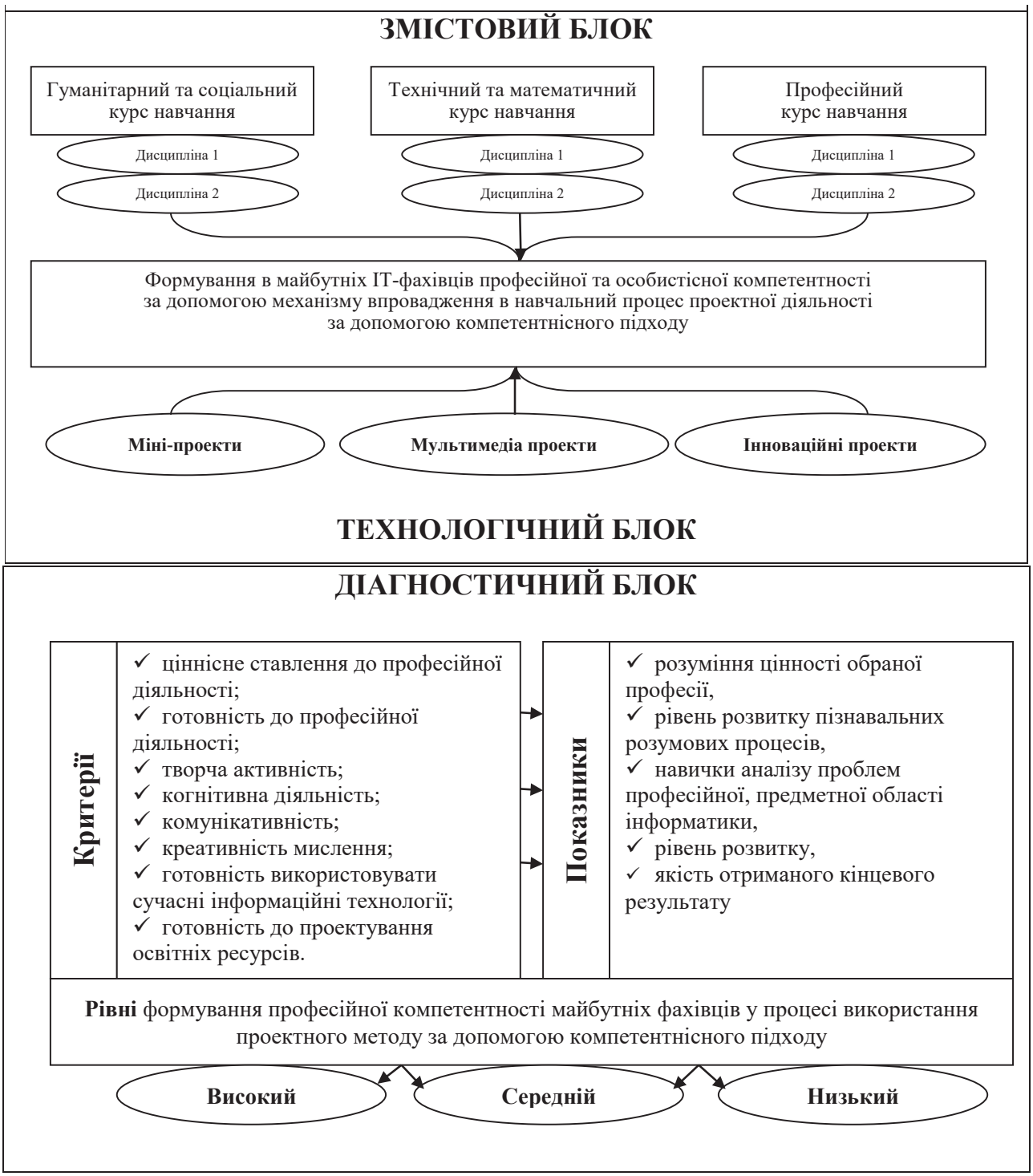
Змістовний блок моделі охоплює дисципліни за трьома освітніми циклами на педагогічному та професійному рівнях.

Проектна діяльність на базі дисциплін гуманітарного та технічного циклу покликана формувати загальнокультурну та загальнопрофесійну компетентності. Проект може бути здійснений у рамках як однієї дисципліни, так і кількох, залежно від обраної тематики і галузі вирішуваних завдань. У результаті інтегрованих проектів у майбутніх ІТ-фахівців складається єдиний світогляд, формуються професійні і особистісні компетенції різних напрямків.

Технологічний блок моделі визначає програму реалізації проекту, розраховану на весь термін навчання, і охоплює такі видипроектів, як міні, мультимедійний, інноваційний. Форма роботи над проектом може бути індивідуальною або груповою, залежно від масштабу розв’язуваних завдань.

Діагностичний блок моделі містить критерії, показники, рівні та засоби оцінювання професійної компетентності студентів. За допомогою виокремлених критеріїв і їх показників дається оцінка проектної діяльності в майбутніх ІТ-фахівців з урахуванням специфічних умов проектного методу. У процесі дослідження була проведена експериментальна перевірка ефективності розробленої нами моделі (рис. 1).





Результат – сформованість професійної компетентності за допомогою проектних технологій у процесі підготовки висококваліфікованого фахівця, що відповідає потребам інноваційного постіндустріального суспільства.

Рис. 1. Структурно-функціональна модель організації проектної діяльності майбутніх ІТ-фахівців за допомогою компетентнісного підходу

Результатом застосування моделі в освітньому процесі стала нова якість професійної підготовки з використанням проектних технологій, що дають змогу ефективно формувати в майбутніх ІТ-фахівців технічного спрямування професійні й особистісні компетенції, що забезпечують високу конкурентоспроможність. Метод проектів дає змогу активізувати отримані знання, сприяє пошуку і конструюванню нових ідей, стимулює творче та креативне мислення, сприяє розвитку навичок самостійності в прийнятті рішень.

Використана література:

1. Забелина Н. А. Применение метода проектов для формирования профессионально значимых качеств студентов информатиков. URL: http://ito.su/main.php?pid=26&fid=3670 (дата обращения: 27.03.2019).
2. Василевська Л. С. Проектна діяльність методиста як засіб удосконалення професійної майстерності педагогів. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки.* 2012. № 6.т. URL: http://nbuv.gov.ua/j–pdf/ Nzspp _2012_ 6_32.pdf.
3. Джонс Дж. Методы прогнозирования. Москва : Мир, 1986. 524 с.
4. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремінь. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика. Москва : Наука, 2002. 225 с.
6. Исаев И. Ф. Развитие профессионально-педагогической культуры преподавателя в условиях модернизации педагогического образования. *Педагогіка та психологія* : збірник наук. праць. Харків, 2006. Вип. 29. С. 63−72.
7. Коберник О. М. Проективна педагогіка і національна. *Шлях освіти.* 2000. № 1. С. 7−9
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1977. С. 304.
9. Матяш Н. В. Генезис и сущность понятия "Проектная деятельность школьников". *Совершенствование технологического образования учащайся молодёжи* : сб. материалов междун. научно-практич. конференции "Технологическое образование сельских школьников в современных условиях", 19–21 сентября 2000 г. / Под ред. Р. А. Галустова. Армавир, АГПИ, 2000. С. 146−154.
10. Международная конференция-выставки "Информационные технологии в образовании 2004".
11. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. Москва : Педагогика-Пресс,1996. С. 95.
12. Цимбалару А. Д. Семантика понятійного апарату проблеми педагогічного проектування. *Нова педагогічна думка.* 2009. № 3. С. 30−35.
13. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва : Наука, 1982. С. 185.
14. Phillip C. Slechty "Schools for the 21st Century". San Francisco, 1990.

References:

1. Zabelina N. A. Primeneniye metoda proyektov dlya formirovaniya professional'no znachimykh kachestv studentov informatikov. URL: http://ito.su/main.php?pid=26&fid=3670 (referral date: 27.03.2019).
2. Vasilevska L. S. Project activity of the methodologist as a means of improving the professional skills of the teachers. *Scientific notes of the Nizhyn State University named after. Nikolai Gogol Sir: Psychological and pedagogical sciences.* 2012. № 6.t. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/ Nzspp_2012_ 6_32.pdf.
3. Jones J. Forecasting Methods. Moskva : Mir, 1986. S. 524.
4. Encyclopedia of Education / Ch. edit V. G. Kremin. Kyiv : Yurincom Inter, 2008. P. 1040.
5. Zapesotsky A. C. Education: Philosophy, Culturology, Politics. Moskva : Nauka, 2002. 225 p.
6. Isaev I. F. Development of the teacher's professional and pedagogical culture in the conditions of modernization of pedagogical education. *Pedagogy and Psychology :* Sb. sciences works. Kharkiv, 2006. Vp. 29. P. 63−72.
7. Kobernik O. M. Projective pedagogy and national. The path of education. 2000. No. 1. S. 7−9.
8. Leontiev A. N. Activity. Consciousness Personality. Moskva : Politizdat, 1977. S. 304.
9. Matiash N. V. Genesis and the essence of the concept "Project activity of schoolchildren". *Improve the technological education of young people. Sat materials internationally* : scientific-practical. Confucius "Technological education of rural schoolchildren in modern conditions". September 19−21, 2000, ed. R. A. Galustova. Armavir : AGPI, 2000. Pp. 146−154.
10. International conference-exhibition "Information Technologies in Education 2004".
11. Psychological dictionary. Ed. V.P. Zinchenko, B.G. Meshcheryakova. Moskva : Pedagogika-Press, 1996. P. 95.
12. Tsimbalaru A. D. Semantics of the conceptual apparatus of the problem of pedagogical design. *New pedagogical thought.* 2009. No. 3. S. 30−35.
13. Shadrikov V. D. Problems of systematization of professional activity. Moskva : Nauka, 1982. P. 185.
14. Phillip S. Slechty "Schools for the 21st Century". San Francisco, 1990.

Шостаковская Н. М. Использование компетентностного подхода в процессе реализации структурно-функциональной модели проектной деятельности будущих специалистов

В статье предложены пути и методы решения проблем, которые произошли в процессе применения проектных технологий будущими ИТ-специалистами; рассмотрены предпосылки использования метода проектов в процессе подготовки будущих специалистов посредством использования компетентностного подхода, проведен анализ учебных программ, были выделены противоречия между уровнем подготовки высококвалифицированных специалистов в высшем образовании и запросами постиндустриального общества. В качестве эффективной технологии формирования конкурентоспособного специалиста нами предложен метод проектов, который обеспечивает самостоятельную познавательную деятельность будущих специалистов, направленную на решение профессиональных задач посредством использования компетентностного подхода, требующих привлечения знаний из разных дисциплин, которая предусматривает развитие личностных и профессиональных качеств, умений и навыков, необходимых конкурентоспособным специалистам, чтобы быть актуальными на современном рынке труда.

Ключевые слова: *компетентность, компетенции, конкурентоспособность, модель, проект, проектная деятельность, профессиональное обучение.*

Shostakivska N. M. Use of the competent approach in the process of implementation of the structural-functional model of project activity of future properties

In the article ways are offered decisions of problems, which was folded in the process of application of project technologies; pre-conditions of the use of method of projects are considered in the process of preparation of future specialists, the analysis of the educational programs is conducted, contradiction was selected between potential of education and queries of postindustrial'nogo society. In quality effective technology of forming of competitive specialist the offered method of projects, which pro-

vides independent cognitive activity of future specialists, directed on the decision of professional tasks which require bringing in of knowledges from different disciplines, which foresees development of personality and professional qualities, abilities and skills, necessary for a competitive future specialist, to be actual at the modern market of labour. In quality effective technology of forming of competitive specialist by us the offered method of projects, which provides independent cognitive activity of future specialists, directed on the decision of professional tasks by the use of kompetentnisnogo approach, that require bringing in of knowledges from different disciplines, which foresees development of personality and professional qualities, abilities and skills, necessary for competitive specialists, to be actual at the modern market of labour.

Key words: *competence, jurisdictions, competitiveness, model, project, project activity, professional studies.*

УДК 37.091.12

Якименко С. І., Якименко П. В.

ОСОБИСТІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК ВИРІШАЛЬНИЙ ФАКТОР ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

У статті розглядаються питання підготовки майбутнього вчителя початкової школи у ВНЗ. Досліджується проблема особистості вчителя у процесі його професійної підготовки. Аналізуються фундаментальні функції практичної підготовки вчителя у взаємозв'язку та загальному контексті професійної підготовки.

Суспільний ідеал учителя нерозривно пов'язаний із формуванням педагогом власного позитивного іміджу. Педагог має володіти технологією іміджування і постійно працювати над її вдосконаленням.

Позитивні якості вчителя становлять основу його авторитету – визнання учнями його інтелектуальної, моральної сили і переваги, а звідси й глибока пошана до вчителя і віра в нього.

Вимоги до вчителя, які висувають держава і суспільство, полягають у тому, щоб педагог своєю творчою діяльністю у процесі навчально-виховної роботи вмів проектувати розвиток особистості, чітко уявляв, яким має стати його вихованець як громадянин незалежної України.

Ключові слова: *вчитель, педагогічна думка, виховання, професійна підготовка, педагогічний процес, навчальна функція, розвиваюча функція, виховна функція.*

Проблема особистості вчителя стала предметом вивчення багатьох вчених. На початку XX століття у вітчизняній літературі намітилася тенденція створення національного ідеалу вчителя. В цей час формується так званий реальний ідеал вчителя, згідно з яким ідеальним вважається вчитель, який має бути духовно довершеною особистістю, комунікабельним, високоморальним, професіоналом своєї справи, широко ерудованою особистістю. В контексті національного відродження перед українським вчителем ставилися завдання знати історію, мову, культуру та традиції народу, мати чітку громадянську позицію, працювати над пробудженням національної та політичної свідомості довірених їм вихованців.

Питанню професійної підготовки вчителя присвячена величезна кількість праць. Незважаючи на це, важко стверджувати, що ця проблема повністю розв'язана, принаймні близька до розв'язання. Такі проблеми є вічними, оскільки життя ставить нові задачі, в тому числі і в галузі освіти. Зміни, які відбуваються у сучасній школі, висувають значно вищі вимоги до професійної культури вчителя, а наявна система навчання і виховання людини не зможе задовольнити ці вимоги, якщо не будуть неперервно удосконалюватись зміст освіти, розроблятися нові методичні системи навчання, створюватись нові програми, підручники, навчальні посібники, дидактичні матеріали, і все це на базі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій з урахуванням досягнень людства у науці, техніці, організації суспільного життя. Теоретичними засадами дослідження були наукові теорії педагогіки вищої школи (О. А. Абдуліна, А. М. Бойко, О. І. Виговська, О. А. Дубасенюк, О. І. Забокрицька, С. Г. Карпенчук, Е. Е. Карпова, Н. В. Кічук, Л. В. Кондрашова, Н. В. Кузьміна та інші), психологічні концепції виховання молодших школярів (І. Д. Бех, А. Л. Венгер, Л. С. Виготський, М. В. Гамезо, Д. Б. Ельконін, А. В. Запорожець, Я. Л. Коломинський та ін.); філософські та соціально-педагогічні концепції відродження національної культури та національного виховання (О. Вишневський, В. Демчук, М. Добрускін, П. Ф. Ігнатенко, О. О. Любар, І. В. Мартинюк, В. В. Рибалка, Ю. Д. Руденко та ін.), професійної підготовки педагога (А. М. Алексюк, Ю. К. Бабанський, С. У. Гончаренко, О. А. Дубасенюк, І. А. Зязюн, В. О. Сластьонін); загальнотеоретичних основ педагогічної науки (В. К. Буряк, В. М. Вергасов, В. А. Козаков, О. Г. Мороз, В Ф. Паламарчук), управління навчально-виховним процесом (А. С. Нісімчук, В. С. Пікельна), психології особистісно орієнтованого навчання (Г. О. Балл, О. В. Киричук, Г. С. Костюк, О. І. Кульчицька, В. О. Моляко, В. В. Рибалка).

Мета статті – розглянути й охарактеризувати сутність співпраці викладачів і студентів та ефективність професійної підготовки майбутніх учителів, використовуючи педагогічні надбання В. О. Сухомлинського.

Фундамент професійної культури майбутнього вчителя закладається під час його навчання у педагогічному вищому навчальному закладі, зокрема в процесі навчання фахових дисциплін. Від міцності цього

фундаменту залежить, як швидко і наскільки надійно молодий педагог зможе створити себе як вчителя, щоб бути бажаною персоною не тільки у школі загального профілю, але й у навчальних закладах нового типу (гімназіях, ліцеях, коледжах тощо). Тому проблема удосконалення професійної підготовки вчителя в сучасних умовах набуває особливої актуальності.

Сучасна освіта потребує від учня засвоєння не скільки знань як таких, скільки оволодіння технологіями їх набуття та функціонування. Вона потребує здорового знаннєвого прагматизму, що дає випускникові змогу відразу ввійти в життя як його повноправний суб'єкт. Останнє має виховати вчитель, який, своєю чергою, має сформувати в собі відповідні якості.

По-друге, нові вимоги, що висуваються до особистості вчителя, зумовлені процесами, які можуть бути об'єднані таким фундаментальним поняттям, як глобалізація. Їх суть полягає в універсалізації вимог, підвищенні якості освітніх послуг, прозорості функціонування знання й методик моніторингу його освоєння на рівні навчально-виховного процесу тощо. Особистісні параметри вчителя "закритого світу", холодної війни та тоталітаризму поступово відходять у небуття. Їх змінюють такі риси, як толерантність, демократизм, розуміння і повага, полікультурність, відкритість у спілкуванні. Як виховати такі риси у сучасного вчителя, якими методиками, педагогічними прийомами? Обгрунтованої відповіді на ці запитання сучасна філософія освіти, на жаль, ще не має. Спробою її пошуку і зумовлюється актуальність нашого дослідження, його практична спрямованість.

По-третє, суттєві трансформації відбуваються в особистісному вигляді вчителя як реакція на вимоги інформаційної революції, яка, як відомо, несе з собою інформаційні (комп'ютерні) педагогічні технології, що змінюють місце і роль вчителя у навчально-виховному процесі. Вчитель перестає бути єдиним чи основним джерелом знань. Як такий утверджується комп'ютер. То ж яку роль і значення має відігравати вчитель і якими якостями він має володіти, щоб відповідати вимогам інформаційної революції? Дослідження цієї проблеми все ще знаходяться на початковій стадії.

Що стосується шляхів наближення вчителя до ідеалу, то основним із них тогочасна педагогічна думка визначила роботу над особистим самовдосконаленням. У прагненні до ідеалу вчитель має синтезувати низку властивостей. Він має бути науковцем (володіти підходами і методами дослідження роботи), педагогом (знати та вміти застосовувати на практиці педагогічну теорію), психологом (знати основи психології, вікові й індивідуальні психологічні особливості учнів), технологом (володіти методикою і технологією навчально-виховного процесу, втілюючи наукові ідеї в практику), організатором (володіти навичками управлінця-менеджера для керівництва учнівським колективом), трішки медиком (знати фізичні та розумові межі дитячого організму, рамки психологічного навантаження), артистом (вміти перевтілюватися, володіти правильною дикцією, художнім словом) тощо [4, с. 211].

Вирішальним фактором наближення вчителя до ідеалу виступає рівень володіння ним педагогічною технологією. Особистий технологічний потенціал педагога включає кілька компонентів. Інтелектуальний компонент полягає в поінформованості з питань освітніх технологій, як традиційних, так й інноваційних, розумінні їх концептуального ядра. Дієво-практичний компонент передбачає володіння набором дидактичних методів, прийомів та організаційних форм, що є основою професійної майстерності; емоційно-особистісний компонент визначається пристосуванням своїх професійних можливостей до учнівського контингенту, врахуванням їх індивідуальних запитів, особистим досвідом спілкування з ними, характерними рисами вчителя (темперамент, інтуїція, акторські та організаторські здібності), що підсилюють виявлення професійних умінь.

Суспільний ідеал учителя нерозривно пов'язаний із формуванням педагогом власного позитивного іміджу. Педагог має володіти технологією іміджування і постійно працювати над її вдосконаленням. Це безпосередньо стосується його професійної компетенції і є суттєвим показником індивідуальної педагогічної майстерності. Вчитель, який наближається до ідеалу, має володіти мистецтвом вирішення педагогічних конфліктів. В екстремальних із педагогічної точки зору ситуаціях педагог контролює їх перебіг, втручається, якщо є необхідність, та згладжує їх.

Педагог має не тільки навчати і виховувати. Йому належить місія розкрити закладені природою здібності учнів, допомогти знайти своє життєве покликання. На це здатний лише справжній майстер педагогічної справи, який уміє самостійно аналізувати педагогічні явища, розчленовувати їх на складові елементи, уміє бачити основне педагогічне завдання і шляхи його оптимального вирішення. Як вважає Ш. Амонашвілі, справжній майстер педагогічної справи повинен мати вихідну педагогічну позицію своєї діяльності; володіти методикою, технологією реалізації вихідної позиції в педагогічному процесі; постійно шукати шляхи більш повного, вдалого, глибинного, точного та навіть витонченого вирішення проблем навчання і виховання, організації життя дітей, проблем роботи з батьками і громадськістю. «Майстер педагогічної справи – це людина широкого світогляду, чуйна, доброзичлива, принципова, яка ефективно використовує у своїй практиці нові форми і способи навчально-виховної роботи, легко перебудовується, позбавляється малопродуктивних форм і методів, а також прагне ділитися досвідом з усіма бажаючими» [2, с. 89].

Вимоги до вчителя, які висувають держава і суспільство, полягають також у тому, щоб педагог своєю творчою діяльністю у процесі навчально-виховної роботи вмів проектувати розвиток особистості, чітко уявляв, яким має стати його вихованець як громадянин незалежної України. Для досягнення найважливішої мети національного виховання – формування свідомого громадянина-патріота – вчитель має створювати

умови для всебічного та гармонійного розвитку особистості, сформувати основи громадянської свідомості, активності, відповідальності. Чільне місце в цьому процесі посідає формування громадянської відповідальності, яка передбачає добровільний вибір особистістю поведінки, що відповідає таким важливим категоріям, як обов'язок, ініціативність, дисциплінованість, самостійність, вимогливість, принциповість.

Учні цінують такі якості педагога, як глибокі фахові знання, загальна ерудиція, логіка мислення, критичний підхід до розв'язання проблем, переконаність, існування власної точки зору, принциповість, чітка громадська позиція, вміння спілкуватися, почуття гумору. Оцінки старшокласників відрізняються від критеріїв оцінювання педагогів учнями молодших класів. Ідеал учителів в уявленні старшокласника дедалі більше наближається до ідеалу вчителя в моделюванні батьків. Це пояснюється тим, що батьки й учні старших класів налаштовані на кінцевий результат навчально-виховного процесу, а не на емоційно насичені його проміжні етапи. Ідеальним можна вважати досягнення вчителем особистісного (або духовного) рівня спілкування [2, с. 70].

Педагог є носієм знання, яке він має зробити надбанням вихованців. Знання є змістом педагогічного впливу. Тому батьки прагнуть, щоб учитель передав вихованцям якомога більшу суму знань. Педагог має досконало володіти своїм предметом, бути ерудованим, постійно працювати над власним самовдосконаленням. Ідеальний вчитель, на думку батьків, повинен мати індивідуальний підхід до кожного учня. Таким чином, педагог може не допустити затримки в розвитку обдарованих дітей та відставання слабших із метою засвоєння всіма вихованцями нормативного освітнього мінімуму. Це сприятиме становленню індивідуальності як найважливішої характеристики особистості. Батьки вважають, що вчитель має бути професійно та педагогічно компетентним, що є запорукою результативного навчально-виховного процесу.

Свої критерії щодо ідеалу вчителя мають і самі педагоги. З точки зору вчителів, найбільш суттєвими якостями особистості ідеального вчителя є справедливість, вимогливість, чесність, розуміння вихованців, організаційні здібності, впевненість у собі, врівноваженість, почуття гумору. "Формування самооцінки педагогів відбувається через порівняння своїх результатів з ідеалом особистості і діяльності вчителя. Така робота має здійснюватися майбутніми вчителями якомога раніше, починаючи з першого курсу навчання. Паралельно з вивченням спеціальної літератури, студенти повинні приділяти увагу вивченню життя та творчості видатних педагогів" [4, с. 351].

Труднощі соціально-економічного розвитку на сучасному етапі становлення нашої держави справили свій вплив на образ вчителя. Система освіти вимагає належної державної підтримки в аспекті посилення кадрового потенціалу та поліпшення фінансування, насамперед, оплати праці педагогічних працівників, узгодження її рівня з вимогами законодавства, а також забезпечення сучасними навчальними та інформаційними засобами, зміцнення матеріально-технічної бази навчальних закладів. У результаті впливу негативних чинників спостерігається відплив висококваліфікованих педагогічних кадрів до інших сфер. Загрозливою є тенденція втрати професією вчителя престижу через невідповідність між суспільною роллю і соціальним статусом педагога.

Породжена фінансовою кризою низка глибоких проблем та суперечностей у системі освіти дещо деформувала образ вчителя. Склалася непроста ситуація: суспільство, з одного боку, висуває надзвичайно високі вимоги до психолого-педагогічної підготовки вчителя, рівня його загальної та професійної культури, а з іншого – не створило оптимальних умов для самовдосконалення педагогів і всебічного розвитку майбутніх фахівців. Усе це свідчить про необхідність принципово нового підходу до підняття престижу професії педагога.

Особливо складним є початок педагогічної кар'єри. Дослідники виділяють складники так званого шоку професійного старту молодого вчителя: здивування від того, як важко встановити контакт з учнями; проблема недооцінювання, пов'язана зі створенням в учнів мотивації до навчання; переоцінювання власних здібностей до забезпечення дисципліни учнів; непідготовленість до "паперової" роботи; несподівано велика вага адміністративних обов'язків; емоційне та фізичне перенапруження; нерозуміння незаслужено ворожого ставлення учнів та їх легковажного ставлення до улюбленого предмета вчителя.

Позитивні якості вчителя становлять основу його авторитету – визнання учнями його інтелектуальної, моральної сили і переваги. Цим пояснюється глибока пошана до вчителя і віра в нього. Авторитетний педагог – справжній володар думок і почуттів своїх учнів. У створенні його авторитету важливі такі риси його особистості, як ерудиція, глибокі фахові знання, справедливість, толерантність, прихильне ставлення до людей, принциповість, людяність, єдність слова і діла, високе почуття відповідальності. Не менш істотне значення мають його вміння тримати себе з гідністю, бути завжди бадьорим і життєрадісним, дисциплінованим, внутрішньо зібраним і підтягнутим, стриманим, чемним, привітним. Він має бути привабливим для учнів не тільки розумом і почуттями, знаннями й уміннями, а й своєю зовнішністю, тобто володіти педагогічною майстерністю. Але головне завдання вчителя – навчати і виховувати. У ньому закорінені функції педагога.

Навчальна (дидактична) функція. Вважалося, що вчитель як носій знань передає їх учням, і чим обізнаніший він сам, тим краще засвоять науки діти. З часом, коли обсяг знань збільшився до неможливості осягнення їх однією людиною, змінилось бачення дидактичної функції вчителя. Головним стало не передавання знань, а формування вмінь здобувати їх самостійно. Цінність учительської праці почали вбачати в його умінні бути організатором процесу засвоєння знань.

Розвиваюча функція. Її сутність – у створенні сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу дитини, її саморозкриття, самоутвердження, самореалізації через творчість, забезпеченні демократичних засад освітнього процесу, скоординованості його за цінностями, цілями, що втілюється в дидактично оформленій системі

знань. Учителеві необхідна певна методична гнучкість, оскільки йому доводиться мати справу з відповідними поєднаннями в різних дітей гуманітарно-особистісного, емпіричного, науково-теоретичного типів знань.

Виховна функція. Бути вихователем – означає вміти трансформувати поставлені суспільством перед школою цілі, у конкретні педагогічні завдання – формування необхідних особистісних якостей у кожного школяра. Виховна функція полягає в тому, щоб загальнолюдські цінності вкоренилися у свідомості й поведінці учнів [4, с. 56].

Висновки. Педагогічна діяльність як складна динамічна система складається із взаємопов'язаних компонентів – порівняно самостійних функціональних видів діяльності. Конструктивна діяльність пов'язана з відбором та композицією навчально-виховного матеріалу відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів, плануванням і побудовою педагогічного процесу, визначенням структури своїх дій та дій учнів, проектуванням навчально-матеріальної бази для проведення навчально-виховної роботи. Організаційний компонент передбачає включення учнів у різноманітні види діяльності, організацію учнівського колективу та перетворення його на інструмент педагогічного впливу на особистість із метою її всебічного розвитку та виховання. Комунікативний компонент означає встановлення взаємин учителя з учнями, колегами, батьками та громадськістю, що дає змогу враховувати й задовольняти потреби та інтереси учнів, оцінювати ефективність педагогічного впливу, коригувати його відповідно до розвитку колективу.

Отже, бути вчителем – не тільки велика честь, а й висока відповідальність за долю кожної дитини. Все починається із школи, а в школі все починається з учителя. Сучасний вчитель має прагнути втілити в собі якості ідеального педагога, постійно працювати над самовдосконаленням, спрямовувати свою навчально-виховну діяльність у русло підвищення інтелектуального рівня нації, формувати нову генерацію свідомих громадян України. Саме такий вчитель відповідає нагальним суспільним запитам.

Використана література:

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи* : б-ка з освітньої політики / Н. М. Бібік, Л. С. Вашуленко, О. І. Локшина та ін. ; під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004.
2. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні. Київ, 2003. 416 с.
3. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01, 13.00.04. Киев, 1996. 378 с.
4. Подласый И. П. Педагогика: в 2-х кн. Москва : ВЛАДОС, 2001.

References:

1. Bibik N. M., Vashylenko L. S. & Lokhshyna O. I. (2004). *Kompetentnisnyi pidhid : refleksyvnyi analiz zastosuvannya [Competency approach: reflexive application analysis]*. Kyiv.
2. Zhuravskyi V. S. (2003). Vyshcha osvita yak factor derzhavotvorennya I kultury v Ukraini [Higher education as a factor of state building and culture in Ukraine]. Kyiv.
3. Linenko A. F. (1996). Teoriia i practika formirovaniia gotovnosti studentov pedagogicheskikh vuzov k profesionalnoi deiatelnosti [Theory and practice of formation of readiness of students of pedagogical high schools for professional activity]. Kyiv.
4. Podlasyi I. P. (2001). Pedagogika [Pedagogy]. Moskva : VLADOS.

Якименко С. И., Якименко П. В. Личность учителя как решающий фактор педагогического процесса

В статье рассматриваются вопросы подготовки будущего учителя начальной школы в ВУЗе. Исследуется проблема личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. Анализируются фундаментальные функции практической подготовки учителя во взаимосвязи и в общем контексте профессиональной подготовки.

Общественный идеал учителя неразрывно связан с формированием педагогом собственного положительного имиджа. Педагог должен владеть технологией имиджирования и постоянно работать над ее совершенствованием.

Положительные качества учителя составляют основу его авторитета − признание учениками его интеллектуальной, нравственной силы и превосходства. А отсюда и преклонение к учителю и вера в него.

Требования к учителю, которые выдвигают государство и общество, состоят в том, чтобы педагог своей творческой деятельностью в процессе учебно-воспитательной работы умел проектировать развитие личности, четко представлял, каким должен стать его воспитанник как гражданин независимой Украины.

Ключевые слова: *учитель, педагогическая мысль, воспитание, профессиональная подготовка, педагогический процесс, обучающая функция, развивающая функция, воспитательная функция.*

Yakimenko S. I., Yakymenko P. V. Personality of the teacher as a crucial factor of the pedagogical process

The article deals with the issues of the future teacher training of elementary school in universities. The problem of the teacher's personality in the process of his professional training is explored. The fundamental functions of teacher training in the relationship and in the general context of professional training are analyzed.

The social ideal of the teacher is inextricably linked with the formation of the teacher's own positive image. The teacher must have the technology of image and constantly work on its improvement.

Teacher's positive qualities form the basis of his authority - the recognition of his intellectual, moral strength and superiority by his students, as a result, deep respect for the teacher and faith in him.

The demands for the teacher, put forward by the state and society, are that the teacher, through his creative activity in the process of educational work, could design the development of the individual, clearly imagining what should be his pupil as a citizen of an independent Ukraine.

Key words: *teacher, pedagogical thought, education, professional training, pedagogical process, educational function, developing function, educational function.*

UDC 372.881.111.1

Yamshinska N. V., Svyrydova L. G.

ACADEMIC MOBILITY AS A MOTIVATOR FOR THE ENHANCEMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF TECHNICAL STUDENTS

The article raises the issue of international academic mobility as one of the areas of implementation of the Bologna process and emphases the impact of this process on increasing of motivation of technical students to improve their communicative competence level. Academic mobility is considered by authors as intrinsic motivation for students to become full participants of the European Education area, to receive high-quality education and thus meet their educational needs, be ready to the rapid adaptation to the constantly changing conditions of the economic development in the period of globalization of society The aim of the survey conducted by authors in this study is to identify the links between the level of respondent's foreign language proficiency level as a tool of communication and their aptitude to join the program of international academic mobility followed by commenting of the results obtained in this paper.

Key words: *Bologna process, academic mobility, foreign language communicative competence, motivation, communicative stimulus, communicative situation, intercultural communication, language proficiency levels, European educational space, educational needs, motive and communicative stimulus.*

Challenges, determined by continuous and dynamic scientific and technological progress, introduction of innovative production technologies as well as the growing demands for future specialists on the modern labor market impose new, more sophisticated requirements to the technical graduates. The decisive factor in molding of a modern well trained specialist is highly developed foreign language communication skills, which are considered from the perspective not only of getting the necessary information from the original sources, but as vitally important for professional communication aimed at socializing with foreign partners, getting acquainted with their methods and tools, sharing opinions and participating in international projects. Moreover, the reinforced foreign language proficiency level facilitates greatly in the context of academic mobility process which is considered to be the most crucial integration procedure in the sphere of higher education as it gives the possibilities for students, post-graduate students and academic staff either to get education in various higher educational institutions or do practical training, or conduct scientific researches providing the ability transfer and accumulating of credits in proper legal manner of mastered disciplines [9].

As the issues of academic mobility and its implementation is one of the most urgent, many native scientists studied this process. Among them there are M. Zgurovsky, K. Korsak, V. Lugovy, whose works deal with challenges for modern higher education, O. Bolotska and S. Verbytska studied the implementation and development of international academic mobility, O. Shnirkov and S. Shmelyova eliminate the actuality of cooperation of universities with foreign organizations and funds, I. Zavgorodniy, V. Lisovy, O. Dyadchenko covered the issue of forming the academic mobility of students as a mean of integration in European Higher Education Area (EHEA). However, the search for means and tools that could provide the efficiency of the academic mobility process is still being studied as well as the issue how language proficiency level of technical students corresponds with European educational standards.

The aim of the article is to study academic mobility as a means of motivation to increase the communicative competence of technical students.

For the proper research it is important to determine the main concept of this article by citing the abstract from the law of Ukraine "About the higher education", which states that academic mobility is an opportunity for the participants of the educational process to study, to teach, undergo the internship or conduct the research activities in other educational establishment (scientific institution) both domestically or internationally [3].

M. Zgurovsky defines the academic mobility as a crucial and qualitative feature of European area that considers the interchange of people among higher educational establishments and among states [4]. According to M. Gulyaeva, academic mobility is a perspective for choosing the better options for getting education for training the modern specialist [2].

We consider academic mobility as one of the major factors facilitating the intercultural interaction. Development of communicative competence as the ability to conduct professional activities with representatives of different professions and cultures in various social and economic conditions is a key factor, which must be taking into consideration when training future specialists. It is obviously that in order to implement successfully any type of communication acts you need to have sufficient level of foreign language proficiency, particularly, of English language, and for a young specialist who is trying to meet the progressively stringent requirements of society and have a chance to pursue a career and opportunities for further professional growth, the adequate level of foreign language skills will be of crucial importance in the route of success. Academic mobility, as the integration process in the field of education, provides participants with the chance to gain new professional knowledge and improve the foreign language skills. Good command of foreign language and accomplished communicative competence could guarantee the higher competitiveness to the graduates of native higher educational institutions in either Ukrainian or international labor markets in various spheres and industries.

Following E. Kitova, we highlight that the specialist should possess either professional, or social and personal and interpersonal competence, which suggests the ability to work effectively in the foreign team and interpersonal skills, giving the opportunities to adopt the intercultural differences and work in the international context [5, p. 234–237].

But today there is a number of issues that hinder the effective performance of the international academic mobility programme as a strategy, declared to be the fundamental principle of building the EHEA.

First of all, we can mention the unreadiness of many higher educational establishments in Ukraine for participation in international activities in the declared format. Many studies indicate that the implementation of academic mobility is proceeding slowly and tentatively and is hindered by financial factor of our country, when such types of programs must be fund by educational institutions themselves [1].

There is no actual data on the subject of academic mobility in Ukraine. According to the rough calculations, the academic mobility of students from universities, institutes and academies of Ukraine in the countries of EHEA ranges within 5000–10000 people per year (0,5–1,0% of the contingent of students of higher education institutions of III–IV levels of accreditation, full-time education) [6, p. 130–143]. The next and more crucial problem, which intercepts students from participating in international mobility programs, is the reducing of students' motivation caused by their unconfidence in foreign language communicative competence. Although school teachers and university lecturers notice the significant increase in students' language proficiency in recent years, otherwise, in practice, this is not a reason to believe that a young person possesses developed communication skills and is ready to use these language skills for achieving personal and professional goals.

According to N. Sayenko, the enhancement of the quality of foreign language learning in a higher educational institution is to be supported and reinforced by a strong motivation which, in its turn, contributes the concernment in acquiring the language knowledge needed. It could be achieved by implementing advocacy work with students on such themes, as, for example, the importance of foreign language proficiency for enhancing the competitiveness and mobility of students and graduates or to discuss the main principles of Bologna convention, to reveal incentive measures on the part of departments' and institutes' chairs as well [7].

Currently the higher educational establishments are heavily focused on the providing the development of students' competences as well as the elaborating of incentive measures aimed to stimulate and encourage students to extend their potential and the vital factor for the successful integration of our youth in European educational area. A great deal of native scientists, among which we can mention O. Bolotska, O. Dyadchenko, H. Mihnenko, I. Fedorova, I. Zavgorodniy devoted their works to the analysis of accomplishment of Bologna process with focus on mobility of students and academic staff as an urgent element of the general strategy of higher education internationalization and forming of EHEA. Analytic investigation of data obtained proves the actuality of our research.

A study was organized and conducted with the aim to analyze how the foreign language proficiency and formed communicative competence motivate students to participation in academic mobility program and merge into the educational process of universities of European countries; to reveal whether students consider the participating in academic mobility programs as an opportunity of professional development and advancement of foreign language communication skills; to suggest the measures for increasing the students' motivation for participating in international projects and programs; to report their readiness to master the foreign language communication skills.

The survey was carried out among the students of the National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute". An overall number of students participated in the survey was 97, 47 of which were the students of the 1st–3rd years of study and 50 respondents – the senior students.

The survey covered all bachelor degree courses and the first year of master course. Students were divided into two groups: the first group consisted of the students of the I–III years of study as the first and middle level in the studying process of higher education, and the second group consisted of the senior students i.e. the 4th and the 5th years of study, as those, who have already mastered certain educational programs.

The method of study was the survey that allows to find out respondents' opinion on the issue of research quickly and efficiently. During the survey, respondents were asked to give answers on 5 questions of the questionnaire. The answers in the questionnaire provided answers "yes" or "no".

The first question of the questionnaire was aimed to identify respondents' opinions concerning whether they feel confidently when conducting conversation in foreign language. The results of the survey revealed that among the respondents in the first group, the majority, accounting for 59% (28 people), answered "yes", but the percentage of positive answers from the respondents of the 2nd group appeared to be a minority – only 35% (18 people). This fact suggests that every year the awareness of the significance of language learning and the level of communicative competence grows.

In other words, students during the first years of their academic learning less feel the psychological barrier and are not afraid of real-life communication in a foreign language. And this can be assumed as a good precondition for fulfilling the requirements for participation in the mobility program and increases the chances of our young people to quickly and easily adapt to new social conditions. These data are encouraging on the one hand, but a rather low percentage among respondents who already have an educational background and may start or have already started their professional career seems to be dispiriting.

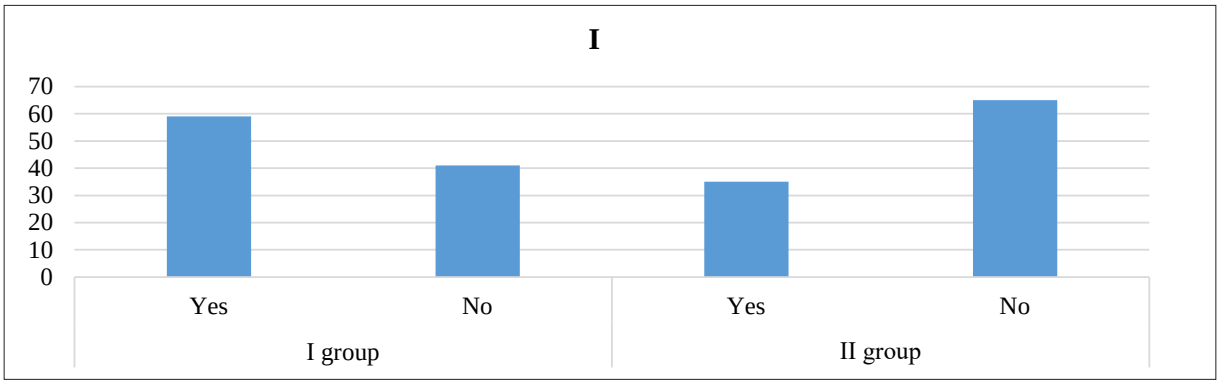


Fig. 1. Results of the first question

The second question of our survey was intended to find out respondents' opinion on how adequate is their level of foreign language knowledge to participate in international programs.

Among junior students (1st–3rd years of study), 35% (17 people) consider that they have a sufficient language proficiency and are ready for living abroad and speak foreign language, while the other 65% gave the negative answer. The replies of students, belonging to the second group were divided equally by 50%. These data obtained indicates that the teacher should be the motivator for students who are willing to develop their language skills and communicative potential in order to succeed with obtaining a diploma in another country and gain new skills and experience, that the process of academic mobility actually suggests.

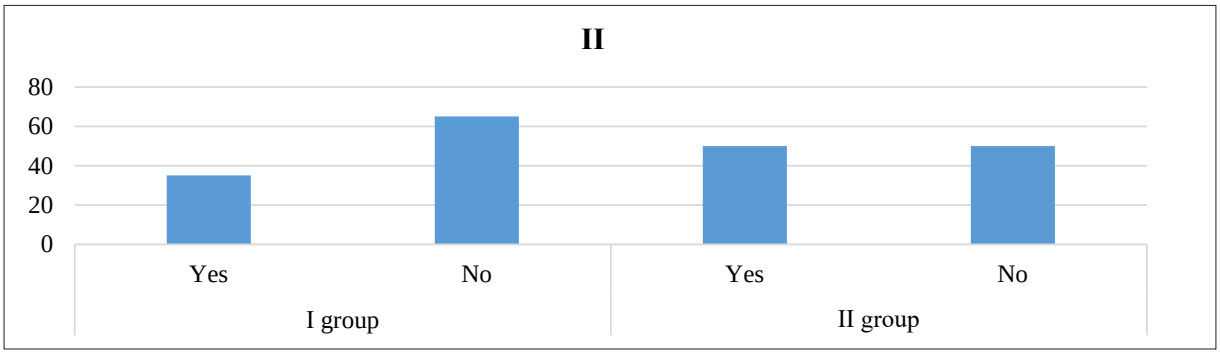


Fig. 2. Results of the second question

As for the students' intention to enhance their language speaking skills, the majority of the two groups answered "yes", namely, 71% of respondents of the first group and 65% of the second group, respectively. Presented statistics confirms the fact that the entire educational process in foreign language class ought to be aimed at heightening the students' interest in mastering the foreign language, which they consider as a powerful tool for professional development and reinforcing the speaking skills for their successful implementation in further practice.

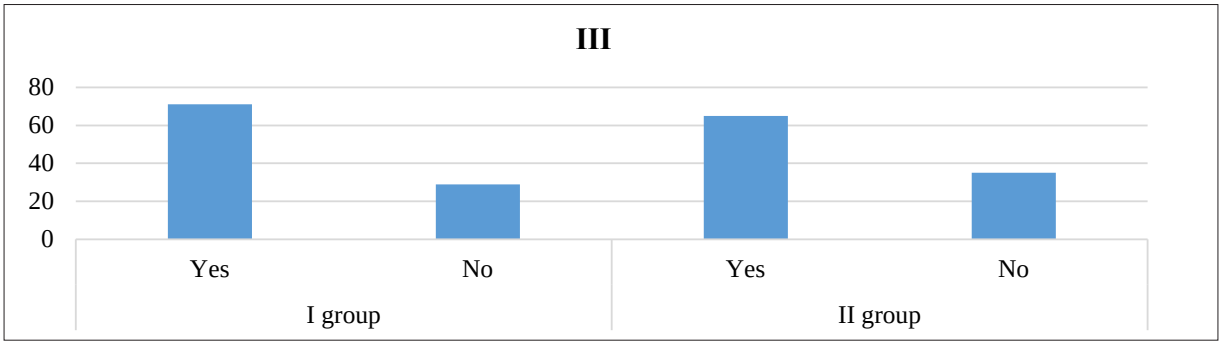


Fig. 3. Results of the third question

Academic mobility is a logical and effective feedback to the hardening demands of the modern global labor market, adapting not only professional skills of its applicants, but also, that is no less important for the XXI century society, develops multicultural competencies. It means that now, more than ever before in the history of mankind, there is a potential opportunity for a specialist to tailor himself as a further object of the planetary labor market [8, p. 78].

The results of the fourth question of the survey confirms the favourability of the students to the mobility program, since majority of students (53% of the first group and 55% of the second, respectively) consider it as a way of improving the level of spoken English and increasing the degree of formation of communicative competence developed in the process of studying at a non-native university. The mobility program provides students with the ability to communicate with native speakers, presuming their peers, teachers, etc. as well as gaining of knowledge on the speciality.

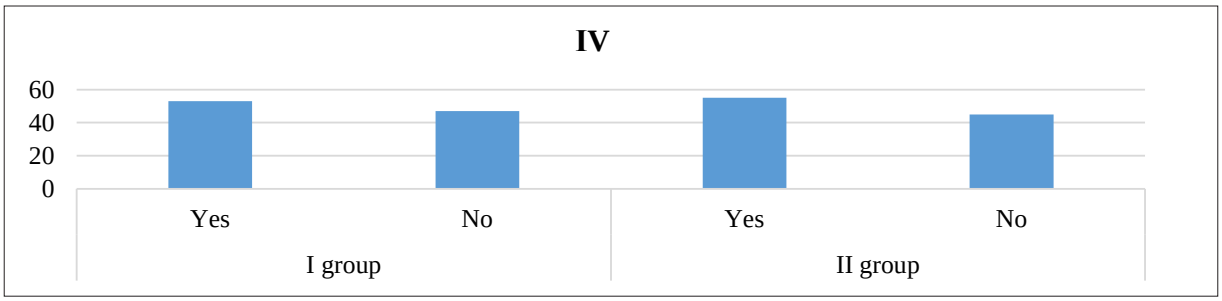


Fig. 4. Results of the forth question

In this context we consider the academic mobility as one of the essential factors aimed to stimulate the learning of foreign language for professional purposes and stipulate the importance of formation of intercultural professional competence of technical students.

Respondents' answers on the last question – whether they consider the academic mobility program as a motive for more advanced English language learning, were quite predictable. In both groups the percentage of students giving the positive answer prevailed over those, answering negatively – 56% and 65% respectively.

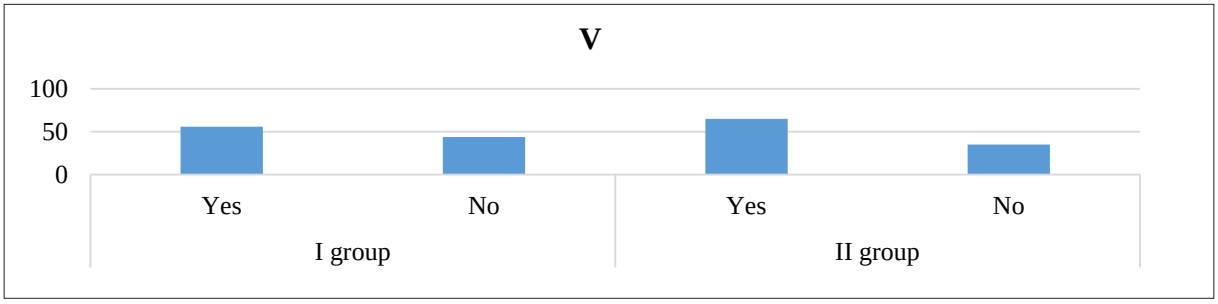


Fig. 5. Results of the fifth question

The research demonstrates that academic mobility for the majority of students actually acts like a launch pad for professional self-realization. The data obtained during the survey indicates that a sufficient level of formation of communicative competence facilitates students' affiliation the EHEA, allows them to reach understanding with foreign peers, aids to express their own opinion, exchange the professional and academic experience etc.

Conclusions. Today Ukraine is ongoing the process of integration of native universities into the unified network of higher educational establishments. Consequently, such participation involves the academic mobility, both for students and for the teaching staff.

Participation of students in international educational programs should become a permanent feature of modern Ukrainian education, which means that it is necessary to develop and improve the new terms and forms of academic mobility in order to meet the growing demand of students for participation in international educational programs and promote the successful integration of native higher education establishments into the world system of education and science. The results of the conducted research prove the necessity of further development of new, effective methods and means of foreign communication competence formation. The importance of forming the students' apprehension that mastering a high level of professionally oriented foreign language training is one of the constituent components of foreign language communicative competence becomes more effective through participation in international mobility programs. The level of language proficiency, the degree to which communicative skills are formed should motivate the students to focus on the enrichment of their foreign language vocabulary and to improve their communication skills. Students need to understand the great prospects of participating in academic mobility programs for their own personal and professional development.

Bibliography:

1. Грищук Ю. Міжнародна академічна мобільність в Україні: проблеми та перспективи. *Освітологічний дискурс.* 2014. № 2. С. 33–40.
2. Гуляєва Н. Мобільність викладачів і студентів: проблеми та орієнтири. *Розбудова менеджмент-освіти в Україні* : матеріали VI щорічної міжнародної конференції, м. Дніпропетровськ, 17–19 лютого 2005 р. Київ, 2005. С. 76–81.

3. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556-VII / Верховна Рада України. *Відомості Верховної Ради України.* 2014. № 37–38. Ст. 2004.
4. Згуровський М. Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України. Київ : НТУУ «КПІ», 2006. 544 с.
5. Китова Е., Алексеева И. Развитие навыков межличностного общения в медицинском образовании. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук.* 2013. № 8. С. 234–237.
6. Моніторинг інтеграції української системи вищої освіти в Європейський простір вищої освіти та наукового дослідження / за заг. ред. Т. Фінікова, О. Шарова. Київ : Таксон, 2014. 144 с.
7. Саєнко Н., Павлова Т., Стовбун Т. Моніторинг якості навчання англійської мови. *Київський політехнік.* 2007. № 29 (2805). С. 2.
8. Свириденко Д. Академічна мобільність: відповідь на виклики глобалізації : монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. 279 с.
9. Спіцин Є., Кирикилиця В. Підвищення рівня володіння іноземною мовою студентами немовних спеціальностей ВНЗ як необхідна умова забезпечення права на академічну мобільність. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка».* 2016. Вип. 1. С. 66–73.

References:

1. Hryshchuk, Yu. (2014). Mizhnarodna akademichna mobilnist v Ukraini: problemy ta perspektyvy [International academic mobility in Ukraine: problems and prospects]. *Osvitolohichnyi dyskurs*, no. 2, pp. 33–40 [in Ukrainian].
2. Huliaieva, N. (2005). Mobilnist vykladachiv i studentiv: problemy ta oriientyry [Mobility of teachers and students: problems and benchmarks]. *Rozbudova menedzhment-osvity v Ukraini*: materialy VI shchorichnoi mizhnarodnoi konferentsii (Dnipropetrovsk, February 17–19, 2005). Kyiv, pp. 76–81 [in Ukrainian].
3. Verkhovna Rada of Ukraine (2014). Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 1 lypnia 2014 r. № 1556-VII [About Higher Education: Law of Ukraine dated July 1, 2014 № 1556-VII]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, no. 37–38, art. 2004 [in Ukrainian].
4. Zghurovskyi, M. (2006). Bolonskyi protses: holovni pryntsypy ta shliakhy strukturnoho reformuvannia vyshchoi osvity Ukrainy [Bologna process: main principles and ways of structural reform of higher education of Ukraine]. Kyiv: NTUU "KPI" [in Ukrainian].
5. Kitova, E., Alekseeva, I. (2013). Razvitie navykov mezhlichnostnogo obshcheniia v meditsinskom obrazovanii [Developing interpersonal skills in medical education]. *Aktualnye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, no. 8, pp. 234–237 [in Russian].
6. Finikov, T., Sharov, O. (eds.) (2014). Monitorynh intehratsii ukrainskoi systemy vyshchoi osvity v Yevropeiskyi prostir vyshchoi osvity ta naukovoho doslidzhennia [Monitoring the integration of the Ukrainian higher education system into the European Higher Education Area and scientific research]. Kyiv: Takson [in Ukrainian].
7. Saienko, N., Pavlova, T., Stovbun, T. (2007). Monitorynh yakosti navchannia anhliiskoi movy [Monitoring the quality of teaching English]. *Kyivskyi politekhnik*, no. 29 (2805), p. 2 [in Ukrainian].
8. Svyrydenko, D. (2014). Akademichna mobilnist: vidpovid na vyklyky hlobalizatsii: monohrafiia [Academic mobility: the answer to the challenges of globalization: a monograph]. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
9. Spitsyn, Ye., Kyrykylytsia, V. (2016). Pidvyshchennia rivnia volodinnia inozemnoiu movoiu studentamy nemovnykh spetsialnostei VNZ yak neobkhidna umova zabezpechennia prava na akademichnu mobilnist [Increase of the level of proficiency in foreign languages by students of non-language specialties of higher educational institutions as a necessary condition for ensuring the right to academic mobility]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seriia "Pedahohika"*, issue 1, pp. 66–73 [in Ukrainian].

Ямшинська Н. В., Свиридова Л. Г. Академічна мобільність як засіб мотивації для підвищення комунікативної компетенції студентів технічних спеціальностей

У статті відображено питання міжнародної академічної мобільності як одного з напрямів реалізації Болонського процесу та вплив цього процесу на підвищення мотивації студентів немовних вузів для підвищення рівня комунікативної компетенції. Академічна мобільність розглядається авторами як стимул внутрішньої мотивації для студентів до залучення до світового освітнього простору, отримання якісної освіти та задоволення їхніх освітніх потреб, готовності до швидкої адаптації до постійно змінюваних умов розвитку економіки в період глобалізації суспільства. Автори статті дають оцінку результатів опитування серед студентів, яке дало змогу виявити зв'язки між рівнем володіння респондентами іноземною мовою як засобом комунікації та їх можливістю брати участь у програмах міжнародної академічної мобільності з метою поліпшення своїх знань мови для особистого й професійного спілкування.

Ключові слова: *Болонський процес, академічна мобільність, іншомовна комунікативна компетентність, мотивація, комунікативний стимул, комунікативна ситуація, освітній простір, сфера освіти, рівні володіння мовою, європейський освітній простір, освітні потреби.*

Ямшинская Н. В., Свиридова Л. Г. Академическая мобильность как средство мотивации для повышения коммуникативной компетенции студентов технических специальностей

В статье отображен вопрос международной академической мобильности как одного из направлений реализации Болонского процесса и влияние этого процесса на повышение мотивации студентов неязыковых вузов для повышения уровня коммуникативной компетенции. Академическая мобильность рассматривается авторами как стимул внутренней мотивации для студентов для приобщения к мировому образовательному пространству, получения качественного образования и удовлетворения их образовательных потребностей, готовности к быстрой адаптации к постоянно изменяющимся условиям развития экономики в период глобализации общества. Авторы статьи дают оценку результатов опроса среди студентов, который позволил выявить связи между уровнем владения респондентами иностранным языком как средством коммуникации и их возможностью принимать участие в программах международной академической мобильности с целью улучшения своих знаний языка для личного и профессионального общения.

Ключевые слова: *Болонский процесс, академическая мобильность, иноязычная коммуникативная компетентность, мотивация, коммуникативный стимул, коммуникативная ситуация, образовательное пространство, сфера образования, уровни владения языком, европейское образовательное пространство, образовательные потребности.*

НАШІ АВТОРИ

АКСЕНОВ ДМИТРИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ	викладач Харківської гуманітарно-педагогічної академії
АНТОНЯН ІРИНА МИХАЙЛІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов Національної академії Національної гвардії України anirimi57@gmail.com
АРТЬОМОВА ОЛЬГА ІГОРІВНА	старший викладач кафедри філології та лінгводидактики факультету підготовки іноземних громадян Харківського національного автомобільно-дорожнього університету olechka.artiomova@gmail.com
БАБАЯН ЮЛІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та інклюзивної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського julia33@i.ua
БЕЛОШЕНКО ЮРІЙ КОСТЯНТИНОВИЧ	старший викладач кафедри фізичної підготовки та спорту Національної академії Національної гвардії України
БЕРЕСТОК ОЛЬГА ВОЛОДИМИРІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов Сумського національного аграрного університету berestok@email.ua
БЄЛЯЄВ СЕРГІЙ БОРИСОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки, психології та менеджменту освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради Belyaev_12@rambler.ru
БІЛИК ОРИСЛАВА ОЛЕГІВНА	викладач кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка» oryslava@gmail.com
БОДНАР СВІТЛАНА ВІКТОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Одеського торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету sv.bodnar@ukr.net.
БОЙКО НАТАЛІЯ ІВАНІВНА	Кандидат педагогічних наук, заслужений працівник освіти України, професор кафедри української мови Державного університету телекомунікацій
БОНДАРЕНКО ЛЮДМИЛА МИКОЛАЇВНА	старший викладач кафедри філології та лінгводидактики факультету підготовки іноземних громадян Харківського національного автомобільно-дорожнього університету vv_bond57@email.ua
БОРОВИЦЬКА ОЛЕНА МИКОЛАЇВНА	провідний концертмейстер кафедри музичного мистецтва Відокремлений підрозділ «Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтв» livealone89@gmail.com
ВЕЛИЧКО ІРИНА ГЕОРГІЇВНА	викладач кафедри іноземної філології Київського національного університету культури і мистецтв velichkoirina2018@ukr.net
ВИХРУЩ ВІРА ОЛЕКСАНДРІВНА	доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та соціального управління Національного університету «Львівська політехніка» nazarenkovira@i.ua
ВЛАСЕНКО ОЛЬГА НИКОЛАЕВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка wlasolia@gmail.com
ГАВРИЛЮК МАРІАННА ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка» mhavrilyuk@gmail.com
ГАВРИЛЮК НАТАЛІЯ МИХАЙЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького національного аграрного університету ngavriluk774@gmail.com
ГАЛАЦИН КАТЕРИНА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені І.Сікорського» ariewg60@gmail.com
ГОГОЛЬ НАТАЛІЯ ВАЛЕРІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка natashagogol75@gmail.com
ГОНЧАРУК ВІТАЛІЙ ВОЛОДИМИРОВИЧ	викладач кафедри хімії, екології та методик їх навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, goncharuk424@ukr.net
ГРЕЧИШКІНА ІРИНА АНАТОЛІЇВНА	аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» grechishkina0807@gmail.com
ГРІТЧЕНКО ТЕТЯНА ЯКІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини gtya212@ukr.net
ГУЖАНОВА ТЕТЯНА СЕРГІЇВНА	кандидат філологічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка
ГУК ЛЮДМИЛА ІВАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка» luidmila.i.huk@lpnu.ua
ДЕГТЯРЬОВА ТЕТЯНА ОЛЕГІВНА	кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету t.dehtiarova@drl.sumdu.edu.ua
ДЕМ’ЯНЕНКО НАТАЛІЯ МИКОЛАЇВНА	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології вищої школи Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова nat77demyanenko@gmail.com

ДЕМБРОВСЬКА ГАННА МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, директор Херсонської дитячо-юнацької спортивної школи з шахів і шашок Херсонської міської ради ann_orif@ukr.net
ДЕМЧЕНКО ІНГА ВОЛОДИМИРІВНА	аспірант кафедри професійної педагогіки і соціально-гуманітарних наук Льотної академії Національного авіаційного університету ingademchenko1976@gmail.com
ДЕНЬКОВИЧ НАТАЛІЯ АНДРІЇВНА	аспірант кафедри педагогіки та соціального управління Національного університету «Львівська Політехніка» natalysad3@gmail.com
ДЯТЛЕНКО ТЕТЯНА ІВАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка tetiana.diatlenko@gmail.com
ЗАВИДІВСЬКА ОЛЬГА ІГОРІВНА	кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри економіки та менеджменту Львівського державного університету фізичної культури імені І. Боберського; докторант кафедри педагогіки, психології та методики фізичного виховання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка zoiggg@gmail.com
ЗОЗУЛЯ ІРИНА ЄВГЕНІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовознавства Вінницького національного технічного університету irazozulya15011985@mail.com
ЗУБ ОЛЕНА ВАДИМІВНА	кандидат сільськогосподарських наук, доцент кафедри фундаментальних дисциплін Національної академії Національної гвардії України lenazubka@ukr.net
ІЛЛЯХОВА МАРИНА ВОЛОДИМИИРІВНА	кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України new_zealand@ukr.net
КАПІНУС ОЛЕКСАНДР СЕРГІЙОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного oskap@ukr.net
КАРПОВА ЛАРИСА ГЕОРГІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, директор Департаменту науки і освіти Харківської обласної державної адміністрації deductionmax@gmail.com
КЛЮЄВА СВІТЛАНА ВІКТОРІВНА	провідний концертмейстер кафедри музичного мистецтва Відокремленого підрозділу «Миколаївської філії Київського національного університету культури і мистецтв» s.klyuyeva@ukr.net
КОВШАР ОЛЕНА ВІКТОРІВНА	доктор педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Криворізького державного педагогічного університету elenadivakovshargmail.com
КОМАР АННА ОЛЕКСАНДРІВНА	викладач кафедри іноземних мов факультету № 1 Харківського національного університету внутрішніх справ
КОНЬОК ОЛЬГА ПЕТРІВНА	старший викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету o.konok@drl.sumdu.edu.ua
КРАВЧЕНКО ОЛЕНА ІВАНІВНА	доктор педагогічних наук, доцент кафедри публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» olenakravchenko10@gmail.com
КРАВЧИНСЬКА ТЕТЯНА СЕРГІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії і освіти дорослих Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України tatyana.krav@ukr.net
КУДРЯВЦЕВА ВАЛЕНТИНА ФЕДОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови у судноводінні Херсонської державної морської академії florakv07@gmail.com
КУЗЬМЕНКО ЮЛІЯ АНАТОЛІЇВНА	старший викладач кафедри освіти та управління навчальним закладом Класичного приватного університету yulyachechura@gmail.com
КУПРАС ВІРА ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара verakupras@gmail.com
КУРІННИЙ ОЛЕКСІЙ В'ЯЧЕСЛАВОВИЧ	викладач кафедри іноземних мов Сумського національного аграрного університету kurennoja@gmail.com
ЛОБОДА ОЛЬГА ЄВГЕНІЇВНА	аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджмента Центральноукраїнського державного педагогічного університета імені Володимира Винниченка cherkasov_2807@ukr.net
МАЙДАНИК ОЛЕНА ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, завідувач шкільним відділенням Вінницького обласного комунального гуманітарно-педагогічного коледжу maydanik71@gmail.com
МАХНОВЕЦЬ ЮЛІЯ АНАТОЛІЇВНА	аспірант кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України методист вищої категорії ЦІПО ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України syrist@ukr.net
МОДЕСТОВА ТЕТЯНА ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов та професійної комунікації Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, член Української асоціації дослідників освіти tetyanateacher@gmail.com
МОСКАЛЕНКО ОЛЕНА ІВАНІВНА	доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри іноземних мов Льотної академії Національного авіаційного університету concordmoskalenko@ukr.net
МУЛИК КАТЕРИНА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри західних і східних мов та методики їх навчання ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського m.katrin81@gmail.com

НАУМЕНКО НАТАЛІЯ ВІКТОРІВНА	кандидат педагогічних наук, викладач Національного фармацевтичного університету naumenkonv.77@gmail.com
НІКОЛАЄНКО ОЛЬГА ВАСИЛІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування Чернігівського національного технологічного університету nickoleg629@gmail.com
ОГАРЬ ЮЛІЯ ВІТАЛІЇВНА	аспірант кафедри української мови Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка yuliaogar@gmail.com
ОКАЄВИЧ АНАСТАСІЯ ВАЛЕРІЇВНА	викладач циклової комісії з природничо-наукових дисциплін Військового коледжу сержантського складу Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного ana_okaievych@ukr.net
ОНИЩУК ІРИНА АНАТОЛІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка
ПАВЛЮК БОГДАН ВАЛЕРІЙОВИЧ	викладач інформатики кафедри інформатики та інформаційних технологій в освіті закладу вищої освіти Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу. Bo84@meta.ua
ПАГУТА МИРОСЛАВ ВІКТОРОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка miroslav06@rambler.ru
ПОЛУЛЯЩЕНКО ЮРІЙ МИХАЙЛОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент, директор навчально-наукового інституту фізичного виховання і спорту ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» spartak_lg@ukr.net
ПОНОМАРЕНКО ЛЮДМИЛА ІВАНІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка p_li@ukr.net
ПОНОЧОВНА-РИСАК ТАЇСА МИХАЙЛІВНА	кандидат педагогічних наук , доцент кафедри іноземної філології Київського національного університету культури і мистецтв. ponochovna@bigmir.net
ПОПОВА НАТАЛІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА	аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. metodmed@ukr.net
ПОПОВИЧ НАТАЛІЯ ГРИГОРІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов Національної академії Національної гвардії України nataliapop957@gmail.com
ПУГА ОКСАНА ОЛЕКСІЇВНА	викладач кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка» Oksana.hrynchuk2@gmail.com
РЕМЗІ ІРИНА ВЛАДЛЕНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент Харківської гуманітарно-педагогічної академії
РУДНИЦЬКА НАТАЛЯ ЮРІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка
РУЗЯК ТЕТЯНА ІВАНІВНА	аспірант кафедри педагогіки та соціального управління Національного університету «Львівська політехніка» tania10923@ukr.net
РУСІНА НЕЛЯ ГРИГОРІВНА	кандидат педагогічних наук, викладач Відокремленого структурного підрозділу «Рівненський коледж Національного університету біоресурсів і природокористування України» RusinaN@i.ua
САЄНКО ВОЛОДИМИР ГРИГОРОВИЧ	кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, доцент кафедри олімпійського та професійного спорту навчально-наукового інституту фізичного виховання і спорту ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» saienko22@gmail.com
СВИРИДОВА ЛАРИСА ГРИГОРІВНА	викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №2 Національного технічного університету Україна «Київський Політехнічний Інститут імені Ігоря Сікорського» loramail.1980@gmail.com
СЕРГІЄНКО АНТОНІНА АНТОНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарної освіти комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради» antant15@ukr.net
СИТНИК ОЛЬГА ІВАНІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов і методик їх навчання Київського університету імені Бориса Грінченка o.sytnyk@kubg.edu.ua
СКВАРЧА ОЛЬГА МИКОЛАЇВНА	старший викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету o.skvarcha@drl.sumdu.edu.ua
СОЛОГУБ ВІКТОРІЯ ДАРІЇВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музичного мистецтва Відокремленого підрозділу «Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтв» victoriya12ds@gmail.com
СТАДНІЙ АЛЛА СЕРГІЇВНА	кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовознавства Вінницького національного технічного університету stadniy.alla@ukr.net
СТРУК АННА ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фахових методик і технологій початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» xmyrkax@ukr.net
ТАЙМАСОВ ЮРІЙ САФІРОВИЧ	кандидат педагогічних наук, старший викладач навчального пункту аварійно-рятувального загону спеціального призначення Головного управління Державна служба надзвичайних ситуацій України у Харківській області yura.taymasov.1984@gmail.com

ТЕРТИЧНА АНАСТАСІЯ ОЛЕКСІЇВНА	студентка 2 курсу факультету дошкільної та початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського kirasiya@gmail.com
ТОЛЧЄВА ГАННА ВІКТОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри олімпійського та професійного спорту навчально-наукового інституту фізичного виховання і спорту ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» asergeeva29@gmail.com
ТУРЧИНОВ АРТЕМ ВАСИЛЬОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичної підготовки та спорту Національної академії Національної гвардії України artem_bizzz@ukr.net
ТУШКО КЛАВДІЯ ЮРІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та соціально-економічних дисциплін Національної академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького kltushko@ukr.net
УШАТА ТЕТЯНА ОЛЕКСАНДРІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування Чернігівського національного технологічного університету situation2012@ukr.net
ФІЛІМОНОВА ТЕТЯНА ВОЛОДИМИРІВНА	викладач кафедри початкової освіти Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського Tatiana/filimonova15@gmail.com
ФРИГА ІННА ОЛЕКСАНДРІВНА	здобувач наукового ступеня кандидата педагогічних наук, методист науково-методичного центру організації наукової роботи та моніторингових досліджень Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. inna_friga89@ukr.net
ЧАГРАК НАТАЛІЯ ІГОРІВНА	кандидат педагогічних наук, докторант, доцент кафедри іноземних мов і країнознавства ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» nchahrak@ukr.net
ЧАПІДЗЕ КСЕНІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА	аспірант Української інженерно-педагогічної академії ksenia.chapidze@gmail.com
ЧЕРЕДНІЧЕНКО ГАЛИНА АНАТОЛІЇВНА	кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри ділової іноземної мови та міжнародної комунікації Національного університету харчових технологій gala-office2006@ukr.net
ЧУМАК МИКОЛА ЄВГЕНІЙОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики навчання фізики та астрономії Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова chumak.m.e@gmail.com
ШВЕЦОВА ІРИНА ВІКТОРІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської мови у судноводінні Херсонської державної морської академії isvecova581@gmail.com
ШЕРУДИЛО АНДРІЙ ВАСИЛЬОВИЧ	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та менеджменту освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка sherudilo2017@gmail.com
ШОСТАКІВСЬКА НАДІЯ МИХАЙЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри бухгалтерського обліку та аудиту Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя Shostakivska@ukr.net
ЩЕРБИНА ЮЛІЯ МИХАЙЛІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов Сумського національного аграрного університету julia-june@yandex.ua
ЯКИМЕНКО ПОЛІНА В'ЯЧЕСЛАВІВНА	доктор філософії в галузі освіти Міжнародного класичного університету імені Пилипа Орлика serdolik1@hotmail.com
ЯКИМЕНКО СВІТЛАНА ІВАНІВНА	доктор філософії в галузі освіти, професор, завідувач кафедри початкової освіти, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського yakymenkosi@ukr.net
ЯМШИНСЬКА НАТАЛІЯ ВАЛЕНТИНІВНА	викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 Національного технічного університету України «Київський Політехнічний Інститут імені Ігоря Сікорського» nyamshinskaya@ukr.net

OUR AUTHORS

AKSYNOV DMITRIY VLADIMIROVICH	Lecturer of Kharkov Humanitarian Pedagogical Academy
ANTONIAN IRYNA MYKHAILIVNA	Senior Instructor at the Department of Foreign Languages of the National Academy of the National Guard of Ukraine anirimi57@gmail.com
ARTIOMOVA OLGA IGORIVNA	Senior Lecturer at the Department of Philology and Linguistics of the Faculty of Foreign Citizens Training of Kharkov National Automobile and Highway University olechka.artiomova@gmail.com
BABAIAN YULIIA OLEKSANDRIVNA	Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogic and Inclusive Education of V.O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University julia33@i.ua
BELOSHENKO YURII KOSTIANTYNOVYCH	Senior Lecturer at the Department of Physical Training and Sports of the National Academy of the National Guard of Ukraine
BELYAEV SERGEY BORISOVICH	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Pedagogy, Psychology and Education Management of Communal Establishment, «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council Belyaev_12@rambler.ru
BERESTOK OLHA VOLODYMYRIVNA	Assistant Professor at the Department of Foreign Languages of Sumy National Agrarian University berestok@email.ua
BILYK ORYSLAVA OLEHIVNA	Lecturer at the Department of Foreign Languages, Lviv Polytechnic National University oryslava@gmail.com
BODNAR SVITLANA VICTORIVNA	Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Chairperson of Foreign Languages Department, Odessa Institute of Trade and Economics of Kyiv National University of Trade and Economics sv.bodnar@ukr.net
BONDARENKO LIUDMYLA MYKOLAIVNA	Senior Lecturer of the Department of Philology and Linguistics of the Faculty of Foreign Citizens Training of the Kharkov National Automobile and Highway University vv_bond57@email.ua
BOROVYTSKA OLENA MYKOLAIVNA	Leading Concertmaster of the Department of Musical Art, separated subdivision "Nikolayev Branch of the Kiev National University of Culture and Arts" livealone89@gmail.com
BOYKO NATALIA IVANIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Honored Worker of Education of Ukraine, Professor at the Department of Ukrainian Language of the State University of Telecommunications
CHAHRAK NATALIIA IHORIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Doctoral Student, Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Country Studies of the State Pedagogical University „Vasyl Stefanyk Precarpathian National University" nchahrak@ukr.net
CHAPIDZE KSENIYA OLEKSANDRYVNA	Postgraduate Student of the Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy of Kharkiv ksenia.chapidze@gmail.com
CHEREDNICHENKO HALYNA ANATOLIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Foreign Languages for Business and International Communication of the National University of Food Technologies gala-office2006@ukr.net
CHUMAK MYKOLA YEVHENIIOVYCH	PhD, Associate Professor at the Department of Theory and Teaching Methodology of Physics and Astronomy of the National Pedagogical Drahomanov University chumak.m.e@gmail.com
DEGTYARYOVA TETYNA OLEGIVNA	Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Language Training for Foreign Citizens of Sumy State University t.dehtiarova@drl.sumdu.edu.ua
DEMBROVSKA GANNA MYKOLAIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Kherson Children and Youth Sports School for Chess and Drafts of the Kherson City Council ann_orif@ukr.net
DEMCHENKO INHA VOLODYMYRIVNA	Postgraduate Student of the Professional Pedagogics and Social and Human Science Department Flight Academy of the National Aviation University ingademchenko1976@gmail.com
DEMIANENKO NATALIIA MYKOLAIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of the Higher School of the National Pedagogical Drahomanov University nat77demyanenko@gmail.com
DENKOVYCH NATALIIA ANDRIYIVNA	Doctoral Student of the Department of Pedagogy and Social Management of Lviv Polytechnic National University natalysad3@gmail.com
DIATLENKO TETIANA IVANIVNA	Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of Ukrainian Language, Literature and Education Methodology of the Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university tetiana.diatlenko@gmail.com

FILIMONOVA TETIANA VOLODYMYRIVNA	Lecturer at the Department of Primary Education, Mykolaiv V. O. Sukhomlynskiy National University Tatiana/filimonova15@gmail.com
FRIGA INNA OLEKSANDRIVNA	External Doctoral Candidate, Methodologist of the Scientific-Methodical Center for the Organization of Scientific Work and Monitoring Studies of Khmelnitsky Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education inna_friga89@ukr.net
GRECHISHKINA IRINA ANATOLIIVNA	Postgraduate Department of Preschool and Elementary Education State Institution "Lugansk Taras Shevchenko National University" Starobelsk Lugansk region grechishkina0807@gmail.com
GRITCHENKO TETYANA YAKIVNA	PhD in Pedagogy, Associate Professor, Senior Lecturer at the Departmnet of Professional Methods and Innovative Technologies in Primary School, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University gtya212@ukr.net
HALATSYN KATERYNA ALEKSANDRIVNA	PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, the Department of English for Engineering #2, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" ariewg60@gmail.com
HAVRYLIUK MARIANNA VASYLIVNA	Assistant Professor at Foreign Language Department, Candidate of Pedagogics, Lviv Politechnic National University mhavrilyuk@gmail.com
HAVRYLIUK NATALIIA MYKHAILIVNA	PhD, Associate Professor of the Vinnytsia National Agrarian University ngavriluk774@gmail.com
HOHOL' NATALIYA VALERIYIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor at the Department of Ukrainian language, literature and teaching methods of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University natashagogol75@gmail.com
HONCHARUK VITALII VOLODYMYROVYCH	Lecturer at the Department of Chemistry, Ecology and Methods of their Training of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University goncharuk424@ukr.net
HUK LIUDMYLA IVANIVNA	Assistant Professor at Foreign Language Department, Candidate of Pedagogics, Lviv Politechnic National University luidmila.i.huk@lpnu.ua
HUZHANOVA TETIANA SERHIIVNA	Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of of Preschool Education and Pedagogical Innovation of Ivan Franko ZSU.
ILLIAKHOVA MARYNA VOLODYMIROVNA	PhD, Associate Professor, Central Institute for Continuing Teachers' Training, University of Educational Management of National Academy of Sciences of Ukraine. new_zealand@ukr.net
KAPINUS OLEXANDER SERGEEVICH	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Moral and Psychological Support of the Troops of the National Academy of Land Forces named after hetman Petro Sagaidachny oskap@ukr.net
KARPOVA LARYSA GEORGIYIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Department of Science and Education of Kharkiv Regional State Administration deductionmax@gmail.com
KLIUIEVA SVITLANA VIKTORIVNA	Leading Concertmaster of the Department of Musical Art of separated subdivision „Nikolayev Branch of the Kiev National University of Culture and Arts" s.klyuyeva@ukr.net
KOMAR ANNA OLEKSANDRIVNA	Lecturer at the Department of Foreign Languages of the Faculty 1 of Kharkiv National University of Internal Affairs
KONYOK OLGA PETRIVNA	Senior Lecturer at the Department of Language Training for Foreign Citizens of Sumy State University o.konok@drl.sumdu.edu.ua
KOVSHAR OLENA VIKTORIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Assistant Professor at the Department of Preschool Education of Kryvy Rih State Pedagogical University elenadivakovshargmail.com
KRAVCHENKO OLENA IVANIVNA	Doctor of Pedagogical Science, Associate Professor at the Department of Public Service and Management of Educational and Social Institutions, Luhansk Taras Shevchenko National University olenakravchenko10@gmail.com
KRAVCHINSKA TETYANA SERHIYIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Philosophy and Adult Education of the State Higher Educational Institution "University of Educational Management" of the National Academy of Sciences of Ukraine. tatyana.krav@ukr.net
KUDRYAVTSEVA VALENTYNA FEDORIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of English Language for Deck Officers of Kherson State Maritime Academy florakv07@gmail.com
KUPRAS VIRA VASYLIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Special Education of Oles Honchar Dnipro National University verakupras@gmail.com
KURINNYJ OLEKSIJ V'YACHESLAVOVYCH	Lecturer at the Department of Foreign Languages of Sumy National Agrarian University kurennoja@gmail.com
KUZMENKO YULIYA ANATOLIYIVNA	Senior Instructor at the Department of Education and Management of Educational Institution of Classic Private University yulyachechura@gmail.com
LOBODA OLHA YEVHENIIVNA	Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Educational Management of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University cherkasov_2807@ukr.net

MAIDANYK OLENA VASYLIVNA	PhD in Pedagogy, Head of the School Department, Vinnytsia Regional Community Humanitarian Pedagogical College maydanik71@gmail.com
MAKHNOVETS YULYA ANATOLIEVNA	Postgraduate Student of the Department of Philosophy and Adult Education «University of Educational Management», National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Top-Rank Methodologist of teh Central Institute of Post-Graduate Education, University of Management, National Academy of Educational Sciences of Ukraine syrist@ukr.net
MODESTOVA TETIANA VASYLIVNA	PhD in Education, Associate Professor, Senior Lecturer at the Foreign Languages and Professional Communication Department, Volodymyr Dahl East Ukrainian National University, member of Ukrainian Education Research Association (UERA) tetyanateacher@gmail.com
MOSKALENKO OLENA IVANIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Foreign Languages Flight Academy of the National Aviation University concordmoskalenko@ukr.net
MULYK KATERYNA OLEKSANDRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Western and Eastern Languages and Methods of their Teaching of South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky m.katrin81@gmail.com
NAUMENKO NATALIIA VIKTORIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer at the National Pharmaceutical University naumenkonv.77@gmail.com
NIKOLAIENKO OLGA VASYLIVNA	Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages for Specific Purposes, Chernihiv National University of Technology nickoleg629@gmail.com
OHAR YULIIA VITALIIVNA	Postgraduate Student of the Department of Ukrainian Language of the Institute of Philology, Borys Grinchenko Kyiv University yuliaogar@gmail.com
OKAEIVYCH ANASTASIIA VALERIIVNA	Lecturer at the Cyclical Committee of Natural Science Subjects of Non-Commissioned Officer College, Hetman Petro Sahaidachny National Army Academy ana_okaievych@ukr.net
ONISHCHUK IRINA ANATOLIEVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methodology of Preschool and Elementary Education of the Kremenets Regional Humanitarian and Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko
PAHUTA MYROSLAV VIKTOROVYCH	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Doctoral Student at the Department of General Pedagogy and Preschool Education Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko miroslav06@rambler.ru
PAVLYUK BOHDAN VALERIYOVYCH	Lecturer of Computer Science at the Department of Informatics and Information Technologies in the Education of the Institution of Higher Education of Vinnitsa Humanitarian and Pedagogical College Bo84@meta.ua
POLULIASHCHENKO IURII MYKHAILOVYCH	PhD. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Educational-Scientific Institute of Physical Education and Sports of Lugansk Taras Shevchenko National University spartak_lg@ukr.net
PONOCHOVNA-RYSAK TAISIIA MIKHAILIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Philology of Kyiv National University of Culture and Arts ponochovna@bigmir.net
PONOMARENKO LYUDMILA IVANIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Social Work and Management of Socio-Cultural Activities, Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko p_li@ukr.net
POPOVA NATALIA ALEKSANDROVNA	Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Educational Management of the Central Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko metodmed@ukr.net
POPOVICH NATALIA GRYGORIVNA	Senior Instructor at the Department of Foreign Languages of the National Academy of the National Guard of Ukraine nataliapop957@gmail.com
PUHA OKSANA OLEKSIIVNA	Lecturer at the Department of Foreign Languages, Lviv Polytechnic National University Oksana.hrynchuk2@gmail.com
RAMSEY IRINA VLADLENOVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of Kharkov Humanitarian Pedagogical Academy
RUDNYTSKA NATALIA YURIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Departemnt of Preschool Education and Pedagogical Innovation of Ivan Franko ZSU.
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
RUZYAK TETYANA IVANIVNA	Ph.D. Student of the Department of Pedagogy and Social Management of Lviv Polytechnic National University tania10923@ukr.net
SAIENKO VOLODYMYR GRYGOROVYCH	PhD. in Physical Education and Sports, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Olympic and Professional Sport, Educational-Scientific Institute of Physical Education and Sports of Lugansk Taras Shevchenko National University saienko22@gmail.com

SERGIENKO ANTONINA ANTONIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Social Scieneces and Humanities of Municipal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of Dnipropetrovsk Regional Council antant15@ukr.net
SHCHERBYNA YULIYA MYKHAJLIVNA	Assistant Professor at the Department of Foreign Languages of Sumy National Agrarian University julia-june@yandex.ua
SHERUDYLO ANDRII VASILYEVICH	PhD in Pedagogies, Senior Instructor at the Department of Pedagogics and Management of Education of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University sherudilo2017@gmail.com
SHOSTAKIVSKA NADIYA MIKHAILOVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Accounting and Auditing of Ternopil National Technical University named after Ivan Puluj Shostakivska@ukr.net
SHVETSOVA IRYNA VIKTORIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Instructor at the Department of English Language for Deck Officers of Kherson State Maritime Academy isvecova581@gmail.com
SKVARCHA OLGA MYKOLAJIVNA	Senior Lecturer at the Department of Language Training for Foreign Citizens of Sumy State University o.skvarcha@drl.sumdu.edu.ua
SOLOGUB VIKTORIYA DARIIVNA	Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor at the Department of Musical Art of Separate Department "Mykolaiv branch of Kyiv National University of Culture and Arts" victoriya12ds@gmail.com
STADNII ALLA SERGIYIVNA	Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Linguistics of Vinnytsia National Technical University stadniy.alla@ukr.net
STRUK ANNA VASULIVNA	Ph.D in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Specialist Methods and Technologies of Elementary Education, State Institution of Higher Education "Vasyl Stefanyk Precarpathian National University" xmyrkax@ukr.net
SVYRYDOVA LARYSA HRYHORIVNA	Lecturer at the Department of Technical English № 2, National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnik Institute» loramail.1980@gmail.com
TAIMASOV YURII SAFIROVYCH	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Training Station of the Emergency and Rescue Special-purpose Detachment of the Main Department of the SSU of Ukraine in the Kharkiv Region yura.taymasov.1984@gmail.com
TERTYCHNA ANASTASIIA OLEKSIIVNA	2nd year student of the Faculty of Preschool and Primary Education of the Mykolaiv National University named after V.O. Sukhomlynsky kirasiya@gmail.com
TOLCHIEVA HANNA VICTOROVNA	PhD. in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Olympic and Professional Sport Educational-Scientific Institute of Physical Education and Sports , Lugansk Taras Shevchenko National University asergeeva29@gmail.com
TURCHYNOV ARTEM VASYLOVYCH	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Physical Training and Sports of the National Academy of the National Guard of Ukraine artem_bizzz@ukr.net
TUSHKO KLAVDIIA YURIIVNA	PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Pedagogy and Socio-Economic Disciplines, Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine Khmelnytskyi kltushko@ukr.net
USHATA TETIANA OLEKSANDRIVNA	Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages for Specific Purposes, Chernihiv National University of Technology situation2012@ukr.net
VELYCHKO IRYNA HEORHIIVNA	Lecturer at the Department of Foreign Philology of Kiev National University of Culture and Arts velichkoirina2018@ukr.net
VLASENKO OLHA MYKOLAIVNA	PhD, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy, Zhytomyr Ivan Franko State University wlasolia@gmail.com
VYHKUSHCH VIRA OLEKSANDRIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Lviv Polytechnic National University nazarenkovira@i.ua
YAKIMENKO SVITLANA IVANIVNA	Doctor of Philosophy in Education, Professor, Head of the Department of Primary Education, V.O. Sukhomlynskyi National University of Mykolaiv yakymenkosi@ukr.net
YAKYMENKO POLINA VYACHESLAVIVNA	Doctor of Philosophy in Education, International Classical University named after Pylyp Orlyk serdolik1@hotmail.com
YAMSHINSKA NATALIIA VALENTYNIVNA	Lecturer at the Department of Technical English № 2, National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnik Institute» nyamshinskaya@ukr.net
ZAVYDIVSKA OLGA IGORIVNA	PhD in Economics, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Economic and Management of Lviv State University of Physical Culture named after I. Boberskyi; Doctoral Student of the Department of Pedagogy, Psychology and Methodic of Physical Training of the National University "Chernihiv Collegium" named after T.G. Shevchenko zoiggg@gmail.com
ZOZULIA IRYNA YEVGENIYIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Linguistics of Vinnytsia National Technical University, Vinnytsia irazozulya15011985@mail.com
ZUB OLENA VADYMIVNA	Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor at the Department of Basic Disciplines, National Academy of the National Guard of Ukraine lenazubka@ukr.net

ЗМІСТ

Антонян І. М., Попович Н. Г.
КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ ГРАМАТИКИ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....5

Бабаян Ю. О., Тертична А. О.
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ЗАХИСТУ ВІТЧИЗНИ.....10

Berestok O. V., Kurinnyj O. V., Shcherbyna Y. M.
ANDRAGOGY AS AN ART OF SELF-REALIZATION OF A PERSON.....13

Бєляєв С. Б.
ПРОЦЕДУРНА ІНТЕГРАЦІЯ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ У РОЗРОБЛЕННІ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....17

Білик О. О., Пуга О. О.
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КОНТЕКСТІ СТУДЕНТОЦЕНТРИЗМУ.....22

Bodnar S. V.
RESEARCH INTO TEACHING YOUNG LEARNERS THE ENGLISH DIALOGIC SPEECH.....25

Бойко Н. І.
ВИДИ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ.....29

Бондаренко Л. М., Артьомова О. І.
СКЛАДНОСТІ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ В УКРАЇНСЬКИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....33

Вихрущ В. О.
ПРОБЛЕМА ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ТА ОПТИМАЛЬНОГО РЕЖИМУ РОБОТИ ШКОЛИ У РЕЦЕПЦІЇ ПЕДАГОГІВ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....37

Власенко О. М.
АКСІОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ СТАРШОКЛАСНИКА.....44

Havryliuk N. M.
E-LEARNING EDUCATION AS A MEANS OF PROFESSIONAL SELF-REALISATION OF STUDENTS IN US HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....48

Галацин К. О.
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ.....52

Гоголь Н. В.
МИСТЕЦЬКИЙ КОНТЕКСТ СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ 10 КЛАСУ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ШКІЛЬНІЙ ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТІ.....57

Гончарук В. В.
ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....62

Гречишкіна І. А.
ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ СТАНОВЛЕННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....66

Грітченко Т. Я., Майданик О. В.
ІННОВАЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....69

Гук Л. І., Гаврилюк М. В.
ЗАСТОСУВАННЯ КОМПАРАТИВІСТИКИ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....74

Дегтярьова Т. О., Коньок О. П., Скварча О. М.
ТЕСТИ ЯК ЗАСІБ КОНТРОЛЮ ЯКОСТІ ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....77

Дембровська Г. М.
РЕАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ СПОРТИВНОГО ПРОФІЛЮ В УКРАЇНІ (50–70-ТІ РР. ХХ СТ.).....81

Дем'яненко Н. М., Чаграк Н. І.
ОСВІТНЯ ПРОГРАМА ІНСТИТУТУ ОСВІТИ ЛЮДЕЙ ТРЕТЬОГО ВІКУ
(АВТОРСЬКИЙ ПРОЕКТ)..... **85**

Денькович Н. А.
ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ
ОБРАЗОТВОРЧОГО ТА ДЕКОРАТИВНОГО МИСТЕЦТВА
В МЕЖАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ..... **92**

Дятленко Т. І.
ПРО ФОРМУВАННЯ ЧИТАЧЕМ ЦІЛІСНОГО ОБРАЗУ
ПІД ЧАС ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ТЕКСТУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ..... **96**

Завидівська О. І.
ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРАТИВНОГО НАВЧАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЮ
У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ-УПРАВЛІНЦІВ..... **100**

Ілляхова М. В.
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ
ПРОФЕСІЙНОЇ КРЕАТИВНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА..... **105**

Капінус О. С.
ЦІЛІ ТА ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ..... **110**

Карпова Л. Г.
МОНІТОРИНГ РЕЗУЛЬТАТІВ СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА
ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ НОВОГО ТИПУ "ОБДАРОВАНІСТЬ"..... **114**

Клюєва С. В., Боровицька О. М.
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОНАВСТВА ФОРТЕПІАННИХ АНСАМБЛЕВИХ ТВОРІВ..... **118**

Ковшар О. В.
СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА
ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ
В УМОВАХ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... **122**

Комар А. О.
ЗМІСТ І ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ..... **127**

Кравченко О. І.
СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... **132**

Кравчинська Т. С.
РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ЛІТЕРАТУРІ:
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ..... **136**

Кудрявцева В. Ф., Швецова І. В.
СТРАТЕГІЯ ВИВЧЕННЯ СТАНДАРТНИХ ФРАЗ ДЛЯ СПІЛКУВАННЯ
У МОРІ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ МОРСЬКОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ..... **139**

Кузьменко Ю. А.
ПЕРСПЕКТИВИ ЕКСТРАПОЛЯЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
СУЧАСНИХ ПІДПРИЄМЦІВ У ФАХОВУ ПІДГОТОВКУ
МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ З УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ..... **143**

Купрас В. В.
НАВЧАННЯ ПЕРЕКАЗУ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ
УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ..... **148**

Лобода О. Є.
ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ
У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ..... **153**

Махновець Ю. А.
МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ
УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ
ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ..... **157**

Модестова Т. В.
СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ
В КОНТЕКСТІ РОЗБУДОВИ ПОТЕНЦІАЛУ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ..... **164**

Москаленко О. І., Демченко І. В.
КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ІНОЗЕМНИХ АВІАФАХІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....171

Мулик К. О.
ЗМІСТ ПРОЦЕСУ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....175

Науменко Н. В.
ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ІКТ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ.....178

Nikolaienko O. V., Ushata T. O.
PROFESSIONALLY ORIENTED READING AS ONE OF THE BASIC COMPONENTS OF TEACHING ESP AT NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....183

Огарь Ю. В.
ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ САМОРОЗВИТКУ УЧНЯ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....187

Окаєвич А. В.
ПОТЕНЦІАЛ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВІЙСЬКОВО-ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ.....193

Онищук І. А.
МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ КУЛЬТУРИ САМОВИРАЖЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 196

Павлюк Б. В.
МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....200

Пагута М. В.
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА: ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ.....205

Полулященко Ю. М., Толчєва Г. В., Саєнко В. Г.
ЛОГІСТИКА ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У МОЛОДІ.....209

Пономаренко Л. І.
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ІЗ ВРАЗЛИВИМИ СІМ’ЯМИ ТА ДІТЬМИ В УМОВАХ ОБ’ЄДНАНИХ ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАД.....214

Поночовна-Рисак Т. М., Величко І. Г.
ДОСЛІДЖЕННЯ ТА АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ПРОБЛЕМ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПЕДАГОГІКИ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УКРАЇНІ ТА ШЛЯХИ ЇХ ВИРІШЕННЯ.....218

Попова Н. О.
ДЕМОКРАТИЧНЕ ВИХОВУЮЧЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ.....222

Приходько Д. С., Медкова О. М.
СТАНОВЛЕННЯ НАУКОВИХ КОНЦЕПЦІЙ, ПІДХОДІВ ТА МЕТОДІВ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ В ЯПОНІЇ У ПРАЦЯХ ЯПОНСЬКИХ ДОСЛІДНИКІВ.....226

Ремзі І. В., Аксьонов Д. В.
УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ЮНИХ ФУТБОЛІСТІВ.....229

Рудницька Н. Ю., Гужанова Т. С.
ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОНТЕКСТІ ЗАВДАНЬ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....234

Рузяк Т. І.
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ АНАЛІЗ СТАНУ ПРАКТИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ВПУ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ.....238

Русіна Н. Г.
ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГЕОДЕЗІЇ ТА ЗЕМЛЕУСТРОЮ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....242

Сергієнко А. А.
ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНИХ УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....247

Ситник О. І.
РОЗВИТОК ОСВІТИ ДОРОСЛИХ В ІРЛАНДІЇ
КРІЗЬ ПРИЗМУ ОСВІТНІХ ДОКУМЕНТІВ ЮНЕСКО..... **251**

Сологуб В. Д.
КОНЦЕРТ ДЛЯ ГІТАРИ З ОРКЕСТРОМ ЯК ОСНОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ
ВИКОНАВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “КЛАСИЧНА ГІТАРА”..... **255**

Стадній А. С., Зозуля І. Є.
ПІСЛЯТЕКСТОВІ ЗАВДАННЯ ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ЧИТАННЯ
НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ..... **259**

Струк А. В.
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... **263**

Турчинов А. В., Таймасов Ю. С., Зуб О. В., Белошенко Ю. К.
КРОСФІТ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ ТА ОПТИМІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
КУРСАНТІВ-ЖІНОК ПІД ЧАС СЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ..... **266**

Тушко К. Ю.
ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ТА ЇХ ВЗАЄМОДІЇ..... **272**

Філімонова Т. В.
ПРОБЛЕМА НАСТУПНОСТІ В НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ
ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА УЧНІВ ПЕРШИХ КЛАСІВ..... **275**

Фрига І. О.
ЯКІСНІ ЗРУШЕННЯ ФОРМАЛЬНОГО ЕЛЕМЕНТА ОСВІТИ ДОРОСЛИХ
НА ПОДІЛЛІ В ПЕРЕДВОЄНІ РОКИ..... **279**

Чапідзе К. О.
ГОТОВНІСТЬ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ
ДО КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА..... **284**

Чередніченко Г. А.
СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ТЕХНОЛОГІВ-ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ В УКРАЇНІ..... **287**

Чумак М. Є.
ДО ПИТАННЯ РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ..... **290**

Шерудило А. В.
РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ..... **293**

Шостаківська Н. М.
ВИКОРИСТАННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ
В ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ
ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ..... **297**

Якименко С. І., Якименко П. В.
ОСОБИСТІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК ВИРІШАЛЬНИЙ ФАКТОР ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ..... **302**

Yamshinska N. V., Svyrydova L. G.
ACADEMIC MOBILITY AS A MOTIVATOR FOR THE ENHANCEMENT
OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF TECHNICAL STUDENTS..... **306**

СОДЕРЖАНИЕ

Антонян И. М., Попович Н. Г. Компетентный подход в преподавании грамматики при обучении иностранному языку профессионального общения в высших учебных заведениях…… 5

Бабаян Ю. О., Тертычная А. А. Особенности мотивационной готовности студенческой молодежи к защите Отечества……10

Берестоκ О. В., Куринной О. В., Щербина Ю. М. Андрагогика как искусство самореализации человека……13

Беляев С. Б. Процедурная интеграция методологических подходов в разработке содержания профессиональной подготовки……17

Билык О. О., Пуга О. О. Использование интерактивных технологий и методов обучения иностранным языкам в контексте студентоцентризма…… 22

Боднар С. В. Обучение детей дошкольного возраста английской диалогической речи……25

Бойко Н. И. Виды речевой деятельности при изучении украинского языка как иностранного: инновационные методы обучения иностранных студентов……29

Бондаренко Л. Н., Артемова О. И. Сложности адаптации иностранных студентов при обучении в украинских вузах……33

Выхрущ В. А. Проблема форм организации обучения и оптимального режима работы школы в рецепции педагогов начала XX столетия……37

Власенко О. Н. Аксиологический портрет старшеклассника……44

Гаврилюк Н. М. Онлайн-образование как средство профессиональной самореализации студентов высших учебных заведений…… 48

Галацин К. О. Экспериментальная программа формирования коммуникативной культуры студентов учреждений высшего технического образования…… 52

Гоголь Н. В. Искусствоведческий контекст учебников украинской литературы для 10 класса как способ реализации культурологического подхода в школьном литературном образовани……57

Гончарук В. В. Формирование экологической культуры будущих учителей естественных специальностей……62

Гречишкина И. А. Лингводидактические основы становления речи у детей младшего дошкольного возраста……66

Гритченко Т. Я., Майданик О. В. Инновационное обучение в контексте профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в заведениях высшего образования…… 69

Гук Л. И., Гаврилюк М. В. Применения компаративистики в историко-педагогических исследованиях……74

Дегтярева Т. О., Конек О. П., Скварча О. Н. Тесты как средство контроля качества усвоения учебного материала на уроках украинского языка как иностранного……77

Дембровская А. Н. Реализация образовательно-педагогической деятельности во внешкольных учебных заведениях спортивного профиля в Украине (50–70-е гг. XX в.)……81

Демьяненко Н. Н., Чаграк Н. И. Образовательная программа Института обучения людей третьего возраста (авторский проект)……85

Денькович Н. А. Организация учебного процесса подготовки специалистов изобразительного и декоративного искусства в пределах инклюзивного пространства…… 92

Дятленко Т. И. О формировании читателем целостного образа во время интерпретации текста художественного произведения…… 96

Завыдивская О. И. Особенности интегративного обучения здоровьесбережения в содержании профессионального образования студентов-управленцев……100

Ильяхова М. В. Организационно-педагогические условия развития профессиональной креативности научно-педагогических работников……105

Капинус О. С. Цели и принципы формирования профессиональной субъектности будущих офицеров Вооруженных сил Украины…… 110

Карпова Л. Г. Мониторинг результатов создания образовательно-развивающей среды школы-интерната нового типа “Одаренность”…… 114

Клюева С. В., Боровицкая Е. Н. Методические аспекты исполнительства фортепианных ансамблевых произведений……118

Ковшарь Е. В. Создание инклюзивного образовательной среды для детей с особыми образовательными потребностями в условиях современного заведения дошкольного образования……122

Комар А. А. Суть и особенности формирования иноязычной коммуникативной компетентности у будущих учителей иностранных языков……127

Кравченко Е. И. Стратегические направления развития научной деятельности в учреждении высшего образования……132

Кравчинская Т. С. Развитие дошкольного образования в отечественной литературе: концептуальные основы……136

Кудрявцева В. Ф., Швецова И. В. Стратегия изучения стандартных фраз для общения в море на занятиях по морскому английскому языку……139

Кузьменко Ю. А. Перспективы экстраполяции профессионального образования современных предпринимателей в профессиональную подготовку будущих магистров по управлению учебным заведением……143

Купрас В. В. Обучение пересказу художественных произведений учащихся начальных классов с нарушениями зрения……148

Лобода О. Е. Проблема развития интеллектуально-творческих способностей в научной литературе……153

Махновец Ю. А. Методологические подходы к профессиональному развитию учителей начальной школы в системе методической роботы учреждений общего среднего образования……157

Модестова Т. В. Современные тенденции развития высшего образования Великобритании в контексте расширения потенциала университетов Украины……164

Москаленко О. И., Демченко И. В. Компоненты, критерии, показатели и уровни формированния мотивации профессиональной коммуникации будущих иностранных авиаспециалистов……171

Мулык Е. А. Содержание процесса иноязычной подготовки будущих учителей гуманитарных специальностей в высших учебных заведениях……175

Науменко Н. В. Инновационные формы организации семинарских занятий с использованием ИКТ в системе повышения квалификации преподавателей……178

Николаенко О. В., Ушатая Т. А. Профессионально ориентированное чтение как один из основных компонентов обучения английскому языку для специальных целей в нелингвистических высших учебных заведениях……183

Огарь Ю. В. Личностно ориентированное обучение как средство саморазвития ученика в условиях Новой украинской школы……187

Окаевич А. В. Потенциал тренинговых технологий в военно-профессиональной подготовке будущих офицеров……193

Онищук И. А. Искусство как средство оптимизации культуры самовыражения будущих воспитателей учреждений дошкольного образования……196

Павлюк Б. В. Модель формирования проектной компетентности будущих учителей начальной школы в процессе профессиональной підготовки……200

Пагута М. В. Профессиональное образование: к определению понятия……205

Полулященко Ю. М., Толчева А. В., Саенко В. Г. Логистика подготовки учителей физической культуры к формированию патриотических ценностей молодежи……209

Пономаренко Л. И. Теоретические основы изучения проблемы внедрения социальной работы с уязвимыми семьями и детьми в условиях объединенных территориальных обществ……214

Поночовная-Рисак Т. М., Величко И. Г. Исследования и анализ современных проблем психологии и педагогики в преподавании иностранных языков в Украине и пути их решения……218

Попова Н. А. Демократическая воспитывающая среда как условие формирования профессиональной позиции будущих медиков……222

Приходько Д. С., Медкова О. Н. Становление научных концепций, подходов и методов в области профессиональной ориентации в Японии на основе работ японских исследователей……226

Ремзи И. В., Аксенов Д. В. Усовершенствование процесса развития физических качеств юных футболистов……229

Рудницкая Н. Ю., Гужанова Т. С. Использование проектных технологий в контексте задач Новой украинской школы…… **234**

Рузяк Т. И. Экспериментальный анализ практики формирования профессиональной культуры учеников ВПУ сферы услуг…… **238**

Русина Н. Г. Особенности подготовки будущих специалистов геодезии и землеустройства в учреждениях высшего образования Украины…… **242**

Сергиенко А. А. Формирование у учащихся читательской компетентности на личностно-ориентированных уроках украинской литературы…… **247**

Ситник О. І. Развитие образования взрослых в Ирландии сквозь призму образовательных документов ЮНЕСКО…… **251**

Сологуб В. Д. Концерт для гитары с оркестром как основа профессиональной подготовки исполнителей специальности “Классическая гитара”…… **255**

Стадний А. С., Зозуля И. Е. Послетекстовые задания во время профессионально ориентированного чтения на занятиях по украинскому языку как иностранному…… **259**

Струк А. В. Формирование профессионально-речевой компетентности будущего учителя начальной школы…… **263**

Турчинов А. В., Таймасов Ю. С., Зуб О. В., Белошенко Ю. К. Кроссфит как способ усовершенствования и оптимизации физической подготовки женщин – курсантов в период секционных занятий…… **266**

Тушко К. Ю. Особенности профессиональной деятельности будущих офицеров-пограничников и их взаимодействия…… **272**

Филимонова Т. В. Проблемы преемственности в национально-патриотическом воспитании детей старшего дошкольного возраста и учащихся первых классов…… **275**

Фрига И. А. Качественные сдвиги формального элемента образования взрослых на Подолье в предвоенные годы…… **279**

Чапидзе К. О. Готовность будущих младших специалистов физической культуры и спорта к коммуникативному взаимодействию как педагогическая проблема…… **284**

Чередниченко Г. А. Современное положение и перспективы иноязычной профессиональной подготовки будущих инженеров-технологов пищевой отрасли в Украине…… **287**

Чумак М. Е. К вопросу реформирования содержания образования второй половины XIX века…… **290**

Шерудило А. В. Развитие педагогического мастерства будущих учителей средствами современных технологий обучения…… **293**

Шостаковская Н. М. Использование компетентностного подхода в процессе реализации структурно-функциональной модели проектной деятельности будущих специалистов…… **297**

Якименко С. И., Якименко П. В. Личность учителя как решающий фактор педагогического процесса…… **302**

Ямшинская Н. В., Свиридова Л. Г. Академическая мобильность как средство мотивации для повышения коммуникативной компетенции студентов технических специальностей…… **306**

CONTENTS

Antonyan I. M., Popovich N. G. Competence approach in teaching grammar in foreign language professional communication teaching in Higher Education Institutions……5

Babaian Y. O., Tertychna A. O. Features of motivational readiness of student young people for defense of Fatherland……10

Berestok O. V., Kurinnyj O. V., Shcherbyna Y. M. Andragogy as an art of self- realization of a person……13

Belyaev S. B. Procedural integration of methodological approaches in the development of the professional training content……17

Bilyk O. O., Puha O. O. Using interactive technologies and methods of foreign languages teaching in the context of student-centered learning……22

Bodnar S. V. Research into teaching young learners the English dialogic speech……25

Boyko N. I. Innovative methods of educating of kinds to speech activity at the study of Ukrainian as foreign……29

Bondarenko L. N., Artiomova O. I. Adaptation difficulties of foreign students when attending Ukrainian universities……33

Vyhkushch V. O. The problem of forms of organization of training and the optimal mode of school work at the reception of teachers of the early twentieth century……37

Vlasenko O. M. Axiological portrait of high school students……44

Havryliuk N. M. E-learning education as a means of professional self-realisation of students in us higher educational establishments……48

Halatsyn K. O. An experimental program of formation of the communicative culture of students in higher technical educational institutions……52

Hohol' N. V. Artistic context of the modern textbooks of Ukrainian literature for grade 10 as the means of the culturological approach realization in school literary education……57

Honcharuk V. V. Formation of ekological culture of future teachers of natural specialties……62

Grechishkina I. A. Linguvodidactic bases for the development of linguistic children of youth preschool age……66

Hritchenko T. Ya., Maidanyk O. V. Innovative education in the context of future primary school teachers' professional training in higher educational establishments……69

Huk L. I. Havrylyuk M. V. The possibilities of comparative studies usage while doing historical-pedagogical research……74

Degtyaryova T. O., Konyok O. P., Skvarcha O. M. Tests as the means of evaluating the quality of mastering the learning material at the lessons of Ukrainian as a foreign language……77

Dembrovska G. M. The achieving of educational and pedagogical activities in the of out-of-school sports activity facilities in Ukraine (50–70 years of the XX century)……81

Demyanenko N. M., Chahrak N. I. Educational program for students of the Institute for education of people of the third age……85

Denkovych N. A. Organization of educational process of preparation of educational and decorative artist professionals in the field of inclusive space……92

Diatlenko T. I. About the formation of a holistic image by the reader during the art fiction text interpretation……96

Zavydivska O. I. Features of integrative studying of health-preserving in the content of professional education of students-managers……100

Illiakhova M. V. Organizational and pedagogical conditions for the development of professional creativity of scientific and pedagogical workers……105

Kapinus O. S. Aims and principles forming professional subjectivity of future officers of the Armed Forces of Ukraine……110

Karpova L. G. Monitoring results of creating an environment conductive to learning in the boarding school of the new type "Obdarovanist" 114

Klyueva S. V., Borovitskaya E. N. Methodological aspects of execution of piano ensamble works 118

Kovshar O. V. Creation of an inclusive educational environment for children with special educational needs in a modern institution of preschool education 122

Komar A. O. Contents and development peculiarities of foreign communicative competence of future teachers of foreign languages 127

Kravchenko O. I. Strategic directions of the development of scientific activity in the university 132

Kravchinska T. S. The development of preschool education in the domestic literature: conceptual foundations 136

Kudryavtseva V. F., Shvetsova I. V. Strategy of teaching standard maritime communication phrases at maritime English lessons 139

Kuzmenko Yu. A. Extrapolation prospects of professional training of modern entrepreneurs into curriculum for future masters in administration of educational institutions 143

Kupras V. V. Teaching of fiction books retelling for the elementary schoolchildren with visual impairments 148

Loboda O. Ye. Problem of development of intellectual-creative characteristics in scientific literature 153

Makhnovets Yu. A. The methodological approaches to the professional development of primary school teachers in the system of methodological work of institutions of general secondary education 157

Modestova T. V. Current trends of the UK higher education development: Ukrainian universities capacity building dimension 164

Moskalenko O. I., Demchenko I. V. Components, criteria, indicators, levels of the formation future foreign aviation specialists' motivation to professional communication 171

Mulyk K. O. The content of foreign language training of future teachers of the humanities in higher educational institutions 175

Naumenko N. V. Innovation forms of organizing seminar classes using information and communication technologies in the system of advanced training of instructors 178

Nikolaienko O. V., Ushata T. O. Professionally oriented reading as one of the basic components of teaching ESP at non-linguistic higher educational establishments 183

Ohar Yu. V. Personality oriented education as a means of self-development student in the new Ukrainian schools 187

Okaievych A. V. The potential of training technologies in the military professional training of future officers 193

Onyshchuk I. A. The value of art in the process of optimizing the culture of self-expression of future educators in pre-school institutions 196

Pavlyuk B. V. Model of project competence for future teachers of the initial school in professional preparation 200

Pahuta M. V. Vocational education: definition of the concept 205

Poluliashchenko I. M., Tolchieva H. V., Saienko V. G. Logistics training of teachers of physical culture to the formation of patriotic values of youth 209

Ponomarenko L. I. Theoretical frameworks of studying the problem of implementation of social work with vulnerable families and their children in the united territorial communities 214

Ponochovna-Rysak T. M., Velychko I. H. Research and analysis of modern problems of psychology and pedagogy in teaching foreign languages in Ukraine and ways of their solutions 218

Popova N. O. Democratic educational environment as a condition for the formation of the professional position of future physicians 222

Prykhodko D. S., Medkova O. M. Formation of scientific concepts, approaches and methods in the field of vocational guidance in Japan based on the scientific works of Japanese researchers 226

Ramsey I. V., Aksyonov D. V. Improving the development of the physical qualities of young football players……229

Rudnitskaya N. Yu., Guzhanova T. S. Use of project technologies in the context of the New Ukrainian School tasks……234

Ruzyak T. I. Experimental Analysis of practice of formation of professional culture of students of the VPU service sphere……238

Rusina N. H. Features of the training of future specialists in geodesy and land management in institutions of higher education of Ukraine……242

Sergienko A. A. Formation of students' reading competence on personally oriented lessons of Ukrainian literature……247

Sytnyk O. I. Adult education development in Ireland according to UNESCO educational documents……251

Sologub V. D. Concert for guitar with orchestra as the basis of special training of specialists "Classic Guitar"……255

Stadnii A. S., Zozulia I. Ye. Post-text tasks during professionally-oriented reading on the lessons of the Ukrainian language as a foreign……259

Struk A. V. Formation of vocational competence of the future teacher of elementary school……263

Turchynov A. V., Taimasov Yu. S., Zub O. V., Beloshenko Yu. K. Crossfit as a means of improvement and optimization of physical training of female cadets during sectional lessons……266

Tushko K. Yu. Features of professional activity of future officers-borderlands and their interaction……272

Filimonova T. V. The problem of next study of national and patriotic education of children of early premier and first classes……275

Friga I. O. Qualified discharge of the formal element of senior education in the period of the war……279

Chapidze K. O. Willingness of future junior specialists in physical cultures and sports in communicative interaction as a pedagogical problem……284

Cherednichenko H. A. Current state and perspectives of foreign professional preparation for future engineers technologies of food industry in Ukraine……287

Chumak M. Ye. To the Issue of Education Content Reformation in the second half of the XIX century……290

Sherudylo A. V. The development of intending teachers pedagogical masterness by means of modern teaching technologies……293

Shostakivska N. M. Use of the competent approach in the process of implementation of the structural-functional model of project activity of future properties……297

Yakimenko S. I., Yakymenko P. V. Personality of the teacher as a crucial factor of the pedagogical process……302

Yamshinska N. V., Svyrydova L. G. Academic mobility as a motivator for the enhancement of communicative competence of technical students……306

Наукове видання

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи

Випуск 67

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів

Матеріали подані мовою оригіналу

Шеф-редактор – В. П. Андрущенко
Головний редактор серії – Л. Л. Макаренко
Відповідальний секретар – Л. А. Куліш
Технічний редактор – Т. С. Меркулова
Верстка – Ю. С. Семенченко

Підписано до друку 24.04.2019.
Формат 60х84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 38,36. Обл.-вид. арк. 43,13.
Замов. № 0619/123. Наклад 300 прим.
Віддруковано з оригіналів

Друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73021, 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 № 6424 від 04.10.2018 р.

Scientific edition

NAUKOWYI CHASOPYS
NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY

Series 5. Pedagogical sciences: reality and perspectives

Issue 67

Published in authors edition with the original models authors.

Materials submitted in the original language

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 – Yu. S. Semenchenko

Signed for publication 24.04.2019.
Format 60x84/8. Headset Times New Roman.
Offset paper. Digital printing. Probation print sheet. 38,36. Published sheets. 43,13.
Order No. 0619/123. Circulation 300.
Printed on the basis of originals

Printing House – Publishing House "Helvetica"
73021, 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 6424 dated October 04, 2018